

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAMIÃO OLIVEIRA SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA
CLASSE TRABALHADORA: LIMITES E CONTRADIÇÕES NA
ELABORAÇÃO DO PROJETO ‘A ESCOLA DEMOCRÁTICA E
POPULAR: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS’

São Cristóvão – SE
2014

DAMIÃO OLIVEIRA SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA
CLASSE TRABALHADORA: LIMITES E CONTRADIÇÕES NA
ELABORAÇÃO DO PROJETO ‘A ESCOLA DEMOCRÁTICA E
POPULAR: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS’

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em
Educação do Programa de Pós-graduação e
Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe
como requisito parcial para obtenção do Grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Meire Azevedo de Jesus.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Damião Oliveira
S237p Políticas públicas de educação e os desafios da classe trabalhadora : limites e contradições na elaboração do projeto “A Escola Democrática e Popular : a educação que queremos” / Damião Oliveira Santos ; orientadora Sônia Meire Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, SE, 2014.
155 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Educação e Estado. 2. Sindicatos. 3. Escola ativa. 4. Professores - Formação. I. Jesus, Sônia Meire Azevedo de, orient.
II. Título.

CDU 378.014.5(813.7)

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe que objetiva analisar o papel do Estado na implementação das políticas educacionais em Sergipe e importância do Sindicato como elemento de resistência aos princípios e valores dos pressupostos ideológicos da política neoliberal. Trata-se de um estudo que tem como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético que a partir do Referencial Curricular elaborado pela Secretaria Estadual da Educação de Sergipe e do Projeto A Escola Democrática e Popular: a Educação que queremos construído pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial e de Sergipe (SINTESE) apontar os limites e contradições que se configuram em tais documentos.

Palavras Chave: Políticas Educacionais; Projeto Educacional; Sindicato; Formação.

ABSTRACT

This study forms part of a research line: "History, Society and Educational Thinking" of the post graduation center of studies in Education at the Federal University of Sergipe whose objective is to analyse the role of the State in the implementation of Educational Policies in the state of Sergipe and the importance of the Workers' Union as element of opposition to the principles and values of ideological assumptions neoliberal politics. It is a study whose theoretical-methodological basis is on the "Historical Materialism Dialectic" (Karl Max) from the curricular reference prepared by the State Department of Education of the State of Sergipe and from the project "Popular and Democratic School: The Education we want" drafted by the Workers' Union in Education of the State of Sergipe System (SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educacao da Rede Oficial de Sergipe) to point out the limits and contradictions that are configured in such documents.

Keywords: Educational Policies; Educational Project; Workers' Union; Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de Aprovação, Abandono, Evasão, Promoção, Repetência, Reprovação e Distorção Idade Série.....	16
Tabela 2 - Perda da Receita do FUNDEB da SEED em 2012 Decorrente da Política do Governo de Sergipe de Redução de Matrículas nas Escolas Estaduais.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores Socialistas
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CQP	Centro de Qualificação Profissional
DEA	Diretoria de Educação de Aracaju
DEF	Departamento de Educação Física
DRE 01	Diretoria Regional de Educação- Estância
DRE 04	Diretoria Regional de Educação - Japaratuba
DRE 09	Diretoria Regional de Educação- Nossa Senhora da Glória
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
GEPEL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Pesquisa e Estudo em Educação Física, Esporte e Lazer
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SINTESE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O ESTADO CAPITALISTA E AS DETERMINAÇÕES NO TRABALHO EDUCATIVO NOS ANOS 1990 A 2013.	29
2.1	Estado e Educação: Dilemas de uma Relação de Interesses.....	32
3	A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINDICAL: O SINDICATO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	57
4	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O PROJETO A ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS: IMPLICAÇÕES NO PROJETO EDUCACIONAL SERGIPANO 1995-2013	79
4.1	O Referencial Curricular da Rede Estadual de Educação de Sergipe: o que diz o documento	86
4.2	A Escola Democrática e Popular: uma Análise Crítica do Projeto.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	
	BIBLIOGRÁFICAS.....	1335

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil têm sido um tema bastante discutido visto que, sendo resultado de um processo de organização social, política e econômica, em um movimento de transição entre Estado e sociedade que sob a égide do capitalismo, apenas cria e legitima condições para implementação de um ciclo virtuoso que visa impedir político socialmente todo e qualquer possibilidade de ameaça ao “bom” funcionamento do Sistema.

Ao ser pensada a partir das determinações estatais e aos cuidados do capital, essas políticas, apenas amenizam as desigualdades sociais, visando a diminuição das tensões entre os grupos e as classes¹.

A política social² atende às demandas proclamadas pela sociedade, porém, sob o controle do Estado. A questão do controle cria uma vertente que pode ser estabelecida na prática centralizadora ou na manifestação e controle democrático por parte da sociedade. Resulta sempre, portanto, da correlação de força entre Estado e sociedade civil [na] a política pública do poder estatal, articulada à ideia de firmar a “igualdade de oportunidades” para todos; porém, atualmente perde tal característica frente à redefinição do papel do Estado brasileiro [...] (LIMA, 2004, p. 24-25).

O discurso de articulação entre Estado e sociedade, torna-se necessário, entretanto, é sabido que as políticas são historicamente, implementadas em nosso país, a partir de programas emergenciais e reformistas que não visam universalizar o direito, mas apenas manter o controle direto por parte do Estado, numa correlação de forças que objetiva apenas minimizar os problemas sociais e reduzir significativamente os gastos para que não haja aumento no déficit fiscal e gere superávit primário³.

¹ Ao abordar essa questão Montañó e Duriguetto (2010) afirmam que atualmente há um incremento de privatização dos serviços sociais que se configura seja na contratação direta de serviços privados; seja pela precarização dos serviços públicos, fato que obriga boa parte da população buscar esses serviços nas instituições privadas. A alternativa apresentada pelo Estado são as chamadas parcerias que atrela o setor público com as instituições filantrópicas e/ou organizações não governamentais. Na lógica capitalista embora o Estado seja o articulador das políticas sociais, a implementação dessas políticas fica a cargo dos servidores ou do próprio cidadão comum. De modo que é o sujeito que contribui ou não, para a efetivação de um modelo de sociedade e de Estado.

² Para Saviani (2000) a política educacional é uma modalidade de política social. Deste modo, está atrelada a possível maneira de organizar, conceber e sistematizar a coisa pública. De modo que a administração da sociedade é dividida em grandes setores que, fundamentalmente divide-se no setor político, econômico, o social e o militar.

³ Montañó e Duriguetto (2010) afirmam que essa iniciativa é seguida pelo Estado, por recomendações dos organismos internacionais que determinam os índices que devem ser alcançados pelos países que recebem os financiamentos com o intuito de se adequar às novas condições da economia mundial. Para alcançar essas metas, faz necessário: privatizações de empresas públicas; redução dos custos de produção (diminuição do valor real dos salários, redução dos direitos trabalhistas a partir do combate às lutas sindicais, por exemplo); redução do funcionalismo público etc. Entende-se superávit primário como a diferença (positiva) das contas públicas, entre a renda e os gastos, sem o pagamento dos juros.

Assim, as políticas públicas disfarçam o compromisso assumido com o aperfeiçoamento do Modo de Produção Capitalista, via reforma do Estado brasileiro, pois não atingem os problemas estruturais do capitalismo, mas moqueiam os seus desmandos, sem atacar os fundamentos, a estrutura desumana e nefasta do capital que vive em colapso. Conflitos contínuos como aqueles que ocorreram recentemente no Brasil mais precisamente no mês de junho de 2013, quando podemos sentir os problemas estruturais da sociedade capitalista que, ao deliberar o reformismo para amenizar suas crises, não altera significativamente a condição opressora na qual vive a classe trabalhadora.

Quando milhões de brasileiros foram às ruas encabeçados pelo Movimento Passe Livre⁴ sinalizou o agravamento das fragilidades do capital. Inicialmente contra o aumento das tarifas de transporte público, implementada pelo prefeito Hadadd do PT e pelo governador Geraldo Alckmin do PSDB, em São Paulo.

As reivindicações se expandiram para outras cidades e apontaram outras pautas importantes como: repúdio à violência policial, saúde, luta por educação de qualidade, liberdade de expressão sexual. Instituíam-se assim, uma série de nuances com vários desfechos: inicialmente a repressão policial utilizada pelo Estado, que sob o discurso da baderna e vandalismo da imprensa capitalista, dava um tom de negativo às manifestações que era representada principalmente pela juventude.

Maciçamente o neoliberalismo investe, com a colaboração das empresas de jornalismo (meios de comunicação de massa), na desinformação e na descaracterização das lutas e resistências dos trabalhadores, apresentando-os ora como “baderneiros”, ora como “preguiçosos”, ora como “marajás” ou “privilegiados”, tratando a luta trabalhista, que legitimamente se opõe de serviços e políticas públicas, como negativas para a população (ex.: greves dos transportistas, dos trabalhadores de saúde, da educação etc.). Nesse processo, inteiramente ideológico, o linguajar ocupa um espaço fundamental: ocupações de terra improdutivas são tratadas como “invasões”; manifestações populares são informadas de “baderna”, como “caos” nas vias públicas; greves nos serviços públicos como “falta de atendimento à população pobre”. ” (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 196).

Foi este contexto conflituoso que gerou um impasse ao governo estadual paulista que, se cedesse à reivindicação, sentir-se-ia derrotado pela mobilização a qual não conseguia conter, provocando a desmoralização completa da campanha midiática caluniosa do movimento criminoso, do vandalismo e da baderna; se reprimisse, teria duas alternativas: ou não conseguir

⁴Movimento Passe Livre (MPL) é um movimento social autônomo, apartidário, horizontal e independente, que luta por um transporte público de verdade, gratuito para o conjunto da população e fora da iniciativa privada.

impedir a manifestação, o que provocaria uma desmoralização ainda maior do que ceder sem enfrentamento; ou usar de muita violência para reprimir o movimento.

Contraditoriamente, a repressão policial servia de estímulo à luta, e a cada manifesto, aumentava-se a participação popular e deixava claro o despreparo da polícia para conter os manifestantes.

Seguindo uma postura autoritária que lhe é peculiar, o governador paulista do PSDB, Geraldo Alckmin, optou pela repressão e escancarou de vez a crise. Assim, cenas como o uso de *spray* de pimenta, de balas de borracha pela polícia eram corriqueiras que atingiam a toda e qualquer pessoa que estivesse presente nas manifestações, independentemente de estarem participando de ações consideradas inadequadas pela polícia. Situação que se instituiu por quase todas as cidades que também faziam manifestações com o mesmo propósito.

A presença da polícia como força intimidadora nas manifestações advoga a ideia que o Estado representa o braço repressivo da burguesia para manter sob o controle os antagonismos de classe que não se descreve a natureza de classe do Estado, e a quem ele representa, a partir de ideias que se consolidam nos partidos políticos.

Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país, os partidos, representando a adesão espontânea de uma *elite* a essa regulamentação, considerada como o tipo de convivência coletiva para qual toda a massa deve ser educada, devem mostrar na sua vida particular interna que assimilaram as regras, que no Estado são obrigações legais, como princípios de conduta moral. Nos partidos, a necessidade já se tornou liberdade e disso nasce o enorme valor político [...] (SADER, 2005, p.121).

Deste modo, o proletariado precisa do poder político, da organização centralizada da força, em uma suposta, da organização da violência, para inibir a resistência dos exploradores e dirigir a enorme massa, pois educando o partido, pode-se dirigir e organizar um novo regime. O problema é que essa é uma tarefa educativa e formativa que infelizmente pouco exercida nos espaços partidários.

Em Sergipe, essas manifestações vinham ocorrendo mesmo antes de todo circo midiático, que transformou a luta por um transporte coletivo de qualidade, em algo associado ao vandalismo. Assim, sob o comando do ‘Movimento Não Pago’⁵, uma organização sem

⁵ O Movimento Não Pago que surgiu no início de 2011, em mais uma das tentativas de jovens estudantes e trabalhadores barrarem o aumento abusivo do transporte coletivo na capital Aracaju que reivindicava ainda: desmercantilização do transporte público, a Estatização do Transporte com controle social, tarifa Zero - Transporte como Direito tem que ser pago e controlado pela sociedade através dos impostos, Aumento real do salário dos rodoviários e melhoria das condições de trabalho, Integração com toda Grande Aracaju, em especial Laranjeiras e Itaporanga, Licitação do Transporte com Cláusulas Sociais para o Trabalhador e Usuário, além de melhoria nas condições estruturais nos terminais de integração.

nenhuma coligação partidária que defende a liberdade de organização dos seus militantes, diferentemente do comando nacional (Movimento Passe Livre) que contraditoriamente tem uma postura não partidária, reivindicava de forma contundente e muitas vezes conflituosa as suas demandas.

Um aspecto que precisa ser explicitado, diz respeito ao fato de que foi a pressão popular “impulsionou” a mobilização das organizações como sindicatos e partidos políticos, inclusive alguns da denominada esquerda⁶.

Seria a luta apartidária o melhor caminho? A História aponta que quando essas crises acontecem, a situação imediata pode se tornar delicada e perigosa, uma vez que o campo fica aberto a soluções imediatistas a partir do uso da força representadas por homens providenciais ou carismáticos.

A crise cria situações imediatas perigosas, porque os diversos estratos da população não têm a mesma capacidade de se orientar rapidamente e de se reorganizar com o mesmo ritmo. A classe dirigente tradicional, que tem um pessoal adestrado numeroso, muda homens e programas e reassume o controle que lhe estava escapando, com uma rapidez maior do que aquela que pode haver nas classes subalternas (GRAMSCI, 1992, p. 57).

Portanto, no momento de crise o partido político pode ser uma instância aglutinadora e universalizante de organização dos trabalhadores e que pode garantir a liberdade do ser social, em que se pode transformar as lutas particulares numa luta maior.

Entretanto, principalmente nos momentos de crise, os partidos políticos não são espaços suficientes para aglutinar e representar os interesses da sociedade. Neste sentido, essas manifestações são expressões das contradições imanentes desse arranjo político. O que fez a classe média sair às ruas? Será que ela (a Classe Média) já sente os supostos limites de um modelo econômico que a grande imprensa, há anos, insiste em afirmar que se tornou insustentável? Ou existem outras questões que ainda não foram debatidas?

A diversidade de reivindicações difusas e abstratas anuncia a orfandade política a que ela, a classe média, foi relegada. Não é de se estranhar, portanto, que, na falta de um discurso estruturado, ela apenas repita certas palavras de ordem vazias veiculadas pela imprensa ou por setores da direita.

Para Montaño e Duriguetto (2010) na tentativa de legitimar e manter uma suposta ordem, o Estado promove um processo que incide nas lutas de classes, seja tentando reduzir a conflitividade social, utilizando-se de uma imagem assistencial que atende às demandas sociais,

⁶ Nas manifestações em Sergipe compunham os agrupamentos partidários: PSol, PSTU, PCB, ainda mesmo que de forma individualizada integrantes do PT, mesmo que sem carregar os símbolos de suas siglas.

seja deslocando os conflitos de classe da esfera econômica no espaço da produção (onde as lutas de classes conseguem golpear o capital e os fundamentos do capitalismo), para a esfera política no âmbito estatal (institucionalizando o conflito no âmbito do Estado, estabelecendo as “regras do jogo” para sua resolução; ou ainda pulverizando e desarticulando as lutas de classes, mediante a lógica de que cada grupo, cada sujeito, especificamente.

Este processo provoca o sucateamento do serviço público que orientados pelos organismos internacionais que financiam tais políticas, substituem as políticas sociais por programas de combate à pobreza, melhoria do ensino etc. Sem os investimentos necessários, a universalidade dos serviços inexistente e as ações estatais se direcionam apenas aos considerados pelo Estado, como comprovadamente pobres.

Deste modo, as políticas sociais, desenvolvidas pelo Estado e supostamente ligadas às necessidades e reivindicações populares, não favorecem os anseios da sociedade, mas consagra aquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento.

A política social na democracia liberal põe a igualdade de cidadania numa sociedade caracterizada pela desigualdade social [...]. Isso significa que, dependendo do aparato estatal e da organização participativa, as políticas sociais podem ser encaradas como formas assistencialistas para os carentes ou como direito universal (LIMA, 2004, p. 22-23).

A partir dessa compreensão podemos afirmar que na sociedade capitalista, as chamadas políticas sociais compensatórias são utilizadas, estrategicamente, para equilibrar as desigualdades, e se tornam um importante instrumento para tal fim, e tem como consequência problemas de ordem socioeconômicas que afetam diretamente setores importantes. Nesta lógica,

a) A *educação gratuita* (e obrigatória), para além de constituir ganho histórico das massas, visa instruir e capacitar o trabalhador para uma produção especializada e mais veloz (em que possua uma instrução básica que permita ao capital a fácil intercambiabilidade e rápida capacitação da mão de obra), e para o consumo em massa próprio às exigências do capitalismo monopolista maduro, retirando os custos de formação do trabalhador da responsabilidade exclusiva do capital e transferindo-o para o Estado. b) A *saúde pública*, por sua vez, outra conquista do trabalhador, no entanto, permite ao capital se desvencilhar dos custos de prevenção ou recuperação em torno da saúde do trabalhador; mantendo a força de trabalho em condições de retorno à atividade produtiva. c) Por outro lado, os *subsídios estatais* ao transporte coletivo, a artigos da “cesta básica” do trabalhador, à construção civil (para moradias populares) etc., fazem com que o trabalhador possa se locomover possa obter alguns artigos para a manutenção e reprodução como força de trabalho, sem que seu custo provenha do seu salário, quer dizer, sem constituírem “custos salariais” da produção capitalista, pois são fornecidos pelo Estado (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 172).

Observa-se, então, que o Estado Capitalista, interventor das chamadas *políticas sociais*, se desresponsabiliza de suas obrigações estatais e cria novas alternativas para garantir formas de minimizar a crise crescimento, como por exemplo, alimentar o consumo de massa, que alavancados por medidas governamentais compensatórias como retirada de impostos de mercadorias e serviços representam essa “nova” forma de amenizar a crise financeira que se configura no contexto social brasileiro e contradiz consideravelmente a defesa liberal do livre mercado em defesa da intervenção do Estado e gera no campo teórico, a partir de uma nova pedagogia, a formulação de novas teorias e a difusão pedagógica de novos consensos, e consequentemente a reestruturação ideológica e de forças políticas nas relações sociais e de poder.

Deste modo, as mudanças econômicas, associadas às mudanças das estruturas políticas e a inerente concentração de poder econômico e o desenvolvimento de novos tipos de organizações políticas põem em xeque o papel do Estado e a quem de fato ele representa.

No âmbito educacional, as determinações neoliberais podem ser sentidas por meio de diversas reformas estruturais, de dimensão e amplitudes diferentes com o discurso da redução intervencionista do Estado na provisão e administração do serviço educativo que fazem críticas ao serviço público e “encoraja” a iniciativa privada, a suposta livre concorrência do mercado. Como afirma Barroso (2005, p. 741) ao abordar o neoliberalismo educacional:

Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estreitamente económica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização.

Esta é uma forma de mercados educativos, visando transformar a ideia de estudantes em clientes, onde o bem comum educativo para todos, passa a ser substituído por bens diversos, desigualmente acessíveis.

Para Martins (2009) esse modelo de Estado de bem-estar-social, a educação é fundamental no processo de reestruturação política, social e econômica das massas, quando o Estado capitalista cria políticas sociais que visam desenvolver e /ou reforçar padrões comportamentais e morais comuns a toda sociedade, desfavorecendo a organização da classe trabalhadora e consequentemente, a conservação e legitimação do projeto burguês de sociedade.

Para a consolidação desse projeto de sociedade, a escola, entendida como grupo social, se tornou *locus* institucional que contribui, consideravelmente, para a integração

econômica da sociedade, uma vez que formando para o aumento do contingente da força de trabalho que compõe gradualmente o mercado e aliada às organizações internacionais, a partir de um modelo de educação em que o aparelho estatal assumiu papel de importante organizador da acumulação privada, impulsionou e fortaleceu o capital estrangeiro e nacional, à custa da exploração da classe trabalhadora.

No âmbito das intervenções neoliberais adotadas, duas instituições se destacaram: tanto o FMI quanto o Banco Mundial, por meio de seus financiamentos e projetos de assistência, tornaram-se centros de propagação e implementação do fundamentalismo do “livre mercado e da ortodoxia neoliberal (FALLEIROS *et al.* 2010, p. 68.).

Com efeito, o processo de implementação neoliberal reforçou ainda mais a construção de uma lógica que assumiu papel fundamental no processo de mundialização do capital e da hegemonia que constitui a sociedade civil.

Essa concepção de escola reforça a ideia de Gentili (2005) ao afirmar que a relação trabalho-educação se constitui intimamente, uma vez que a partir dos anos 1990 foram definidas políticas que supostamente seriam criadas para diminuir riscos sociais com o intuito de diminuição do desemprego mediante da dinâmica do mercado a partir da redução dos encargos patronais, da flexibilização trabalhista e da formação profissional permanente que se legitimam no interior da escola.

O reconhecimento do papel econômico da educação pode ser notado na própria escola pública como escola de massas. Porém, a expressão concreta dessa função só começou a adquirir firmeza e maturidade no contexto das políticas keynesianas de bem-estar social e no reconhecimento do pleno emprego como requisito de uma política de desenvolvimento duradouro. No campo intelectual, tal força resultou no surgimento da Teoria do Capital Humano ao apontar papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um instrumento de integração dos indivíduos à vida produtiva por meio da transmissão, difusão, e socialização dos conhecimentos e saberes que a escola apresenta.

A Teoria do Capital Humano estabelecerá assim, um vínculo quase linear nas possibilidades integradoras do aparato escolar: o bom desempenho da escola no exercício da sua função integradora no campo econômico será interpretado como um requisito essencial para um desempenho também eficiente das funções de integração cultural, política e social promovidas pelo sistema educacional. Em outras palavras, se a escola não consegue realizar seu papel como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias possibilidades de integração cultural, política e social se verão

comprometidas, impedindo o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das nações (GENTILI, 2005, p. 53).

Essa premissa aponta que se a escola não consegue realizar seu papel como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias possibilidades se verão comprometidas, impedindo o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das nações.

Neste contexto adverso, a educação se torna um produto e a escola um espaço privilegiado para a implementação de medidas mercadológicas em que a questão central deixa de ser a adequação da educação e o emprego, mas a articulação do mercado da educação com o mercado do emprego, ainda que provocando a criação de um mercado constituído de uma massa de excluídos. Esta é uma relação que não corrobora com os interesses dos trabalhadores, mas que garante o acesso de um maior número de estudantes na escola e consequentemente um maior número de pessoas que estariam aptas ao mercado de trabalho.

A criação do FUNDEB⁷ (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério) em 2006 pode ser um elemento que traduz princípios da teoria acima exposta, uma vez que, a referido fundo, ampliou o número de estudantes atendidos de 30,5 milhões para 48 milhões. Dados apontados pelo Ministério da Educação (2007) comprovam que embora a universalização da educação seja um ponto importante, o acesso à escola não resolveu a questão nem da universalização nem muito menos da permanência dos estudantes na escola. Deste modo, é preciso criar mecanismos para a permanência do estudante na escola.

A expectativa é de que o fundo chegue a R\$ 44 bilhões ao ano, sendo R\$ 2 bilhões de responsabilidade do governo federal no primeiro ano, R\$ 3 bilhões no segundo, R\$ 4,5 bilhões no terceiro e 10% do total do fundo a partir do quarto ano até 2020, quando o fundo

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado quase que totalmente, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, o FUNDEB é composto ainda, a título de complementação por uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Vale esclarecer que independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Sua vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atingiu o patamar de 20%. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$2 bilhões em 2007, aumentou para R\$3,2 bilhões em 2008, R\$5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos Estados e municípios de todo o país. Fonte: MEC, 2014.

deve ser extinto. Esses são os desdobramentos de uma política que carece de muitas mudanças e indicam que a ausência de financiamento educacional próprio, é um elemento insuficiente para se enfrentar os problemas existentes nas políticas educacionais.

De acordo com o SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do da Rede Pública do Estado de Sergipe), a partir de dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Estado de Sergipe a renda média da população era de apenas R\$ 453 em 2010, verificamos que está bem abaixo do salário mínimo de R\$ 510,00 naquele ano. Esses números revelam uma considerável desigualdade social que tem interferência direta na aprendizagem e no abandono das crianças e jovens das escolas. Ainda segundo o IBGE, na população sergipana de 10 a 14 anos ainda existem 6,7% de analfabetos. Já entre as pessoas a partir dos 15 anos a situação é ainda mais grave com 18,4% de analfabetos. No tocante as questões ligadas aos fatores relacionados à evasão, promoção, repetência e demais índices ligados às “estatísticas educacionais” a Tabela 1 abaixo, traz no mínimo dados preocupantes. Vejamos:

Tabela 1 - Taxa de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade série.

Dados Educacionais de Sergipe	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Médio
Taxa de evasão (2005)	12,7%	19,5%	5,1%
Taxa de promoção (2005)	65,8%	59,6%	79,2%
Taxa de repetência (2005)	21,5%	20,9%	15,7%
Taxa de abandono (2010)	2,9%	7,8%	15,5%
Taxa de aprovação (2010)	79,5%	67,7%	70,4%
Taxa de reprovação (2010)	17,6%	24,5%	14,1%
Taxa de distorção idade-série (2010)	30,9%	46,5%	51,6%

Fonte: INEP

Os dados apresentados no quadro acima apontam que embora os investimentos se concentrem no Ensino Fundamental ainda há uma taxa de evasão relativamente alta, se considerarmos a taxa do Ensino Médio. A alta taxa de distorção idade-série, a partir dos dados apresentados no quadro, ainda nos faz pensar que o Fundo ao ser distribuído especificamente, ao ensino fundamental, não obtém os resultados esperados na melhoria e qualidade do ensino, deixando descoberto o financiamento da educação infantil e o ensino fundamental de jovens e adultos. Assim, considerando-se que dentre esses estudantes que frequentam a escola, e fazem parte desta estatística, existe ainda um número considerável daqueles que embora estejam presentes na escola não conseguem desenvolver coerentemente o seu potencial intelectual, os

chamados analfabetos funcionais. Comprovadamente, a partir dos dados apresentados, observamos que há uma falência do modelo de regulação burocrático-profissional do sistema educacional atual que gera dentre outras coisas queda no seu financiamento.

Tal diagnóstico explicita a precariedade e deficiência do sistema educacional público sergipano, conforme aponta a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Perda da Receita do FUNDEB da SEED em 2012 Decorrente da Política do Governo de Sergipe de Redução de Matrículas nas Escolas Estaduais

<i>Etapa/Modalidade</i>	2006	2011	Perda de Matrícula	Custo Aluno 2012 (R\$)	Perda Receita FUNDEB 2012 (R\$)
<i>E. F. Séries Iniciais Urbana</i>	52.570	36.212	- 16.358	2.447,12	- 40.029.988,96
<i>E. F. Séries Iniciais Rural</i>	3.904	2.330	- 1.574	2.814,19	- 4.429.535,06
<i>E. F. Séries Finais Urbana</i>	64.968	61.921	- 3.047	2.691,83	- 8.202.006,01
<i>E. F. Séries Finais Rural</i>	2.870	2.441	- 429	2.936,55	- 1.259.779,95
<i>E. F. Tempo Integral</i>	313	1.776	1.463	3.181,26	4.654.183,38
<i>Ens. Médio Urbano</i>	70.360	59.176	- 11.184	2.936,55	- 32.842.081,55
<i>Ens. Médio Rural</i>	2.049	2.901	852	3.181,26	2.710.433,52
<i>Ens. Médio Tempo Integral</i>	1.200	1.709	509	3.181,26	1.619.261,34
<i>Ens. Médio Integrado Educ. Prof</i>	0	1.970	1.970	3.181,26	6.267.082,20
<i>EJA Avaliação no Processo</i>	37.143	26.896	- 10.247	1.957,70	- 20.060.551,90
<i>Educação Especial e AEE</i>	2.065	2172	107	2.936,55	314.210,85
<i>Educação Indígena Quilombola</i>	714	658	- 56	2.936,55	- 164.446,80
Total			- 37.994		- 91.423.218,94

Fonte: Adaptado MEC/FNDE, 2019.

Diante dos números apresentados no quadro acima, podemos observar que o sistema de financiamento das políticas de educação centrado no ensino fundamental traz dificuldades para o aparato de mais recursos para os outros níveis e modalidades – observemos a queda considerável na receita em 2012 na educação infantil, por exemplo. O que nos leva entender que os mecanismos do FUNDEF, ao subvincular recursos para o ensino fundamental,

sinalizou, ou melhor, explicitou a insuficiência dos recursos estaduais e municipais para o financiamento do atendimento com qualidade nas demais etapas, principalmente nas séries iniciais.

Os dados do Censo Escolar feito pelo Ministério da Educação mostram uma queda no número de estudantes brasileiros. Porém esse fenômeno que não tem sido percebido na rede privada de ensino. Elas ganham cada vez mais estudantes. Segundo o Censo de 2013, entre 2012 e 2013, a rede cresceu 3,5%. A rede pública – que inclui os colégios federais, estaduais e municipais –, por sua vez, teve queda de 1,9% nas matrículas.

O percentual de redução das matrículas na rede pública representa cerca de 790.415 estudantes. Como explicam os especialistas, parte desse número reflete a queda natural no número de estudantes do país, já que a população reduziu de tamanho e as políticas educacionais para correção de fluxo (diminuir a quantidade de jovens reprovados) surtiram efeito. Os números do Censo mostram ainda, que essa queda geral nas matrículas foi de 502.602 estudantes entre 2012 e 2013.

Essa é uma tendência nacional que provocou um déficit na qualidade dos serviços, uma vez que, os recursos que são aplicados nas escolas dependem do número de estudantes matriculados. Esse critério está atrelado às medidas políticas e administrativas como: regulação das políticas educativas que impõem normas profissionais, corporativas e pedagógicas, a partir de um modelo burocrático-profissional que retiram a autonomia da escola e dos professores e tem como referência o Estado-avaliador e as exigências do Mercado, que geram insuficiência de recursos pedagógicos ou financeiros e consequentemente insatisfação dos profissionais nela inseridos e provoca consequências negativas causadas por essa ausência de estudantes.

Os resultados desastrosos dessas políticas apontam que as proposições oficiais ao se legitimarem no interior da instituição escolar, sob às orientações do capital, apresentadas pelo Estado não são coletivamente construídas, mas de forma impositiva em uma relação direta entre o órgão público e órgão gestor da escola, uma vez que as decisões não são tomadas coletivamente. Definem-se os compromissos e responsabilidades sem se levar em conta o contexto, os limites e virtudes das unidades escolares.

Cabe esclarecer que esse não é um processo de mão única, pois nesta dinâmica existem formas de resistências e contestação, por que não dizer rejeição a essa normatividade.

Em Sergipe a luta dos trabalhadores em educação é árdua, e se manifesta principalmente entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE) e o Governo do Estado de Sergipe que vem buscando implementar

programas paliativos que reforçam cada vez mais os problemas de aprendizagens dos estudantes.

Os “pacotes pedagógicos” elaborados pelo Instituto Alfa & Beto, é um exemplo de tais medidas, que “orienta” pedagogicamente da alfabetização até o 4º Ano do Ensino Fundamental, acatando assim, as orientações externas tão características do projeto neoliberal de educação, onde o conhecimento é visto como um importante nicho de mercado. Neste sentido, o conhecimento é tratado como mercadoria; aberto às determinações da iniciativa privada, que vende material instrucional e supostamente em nome da melhoria da qualidade do ensino público, retira toda a autonomia da prática pedagógica do professor.

Portanto, há necessidade urgente de buscar alternativas para solucionar os conflitos permanentes que se configuram nas políticas educacionais implementadas na educação brasileira que, sob o discurso de respeito aos princípios universais dos direitos e da cidadania, desresponsabiliza o Estado e acua a sociedade civil⁸. Essa é a lógica em que o Estado de direito é a propriedade privada, portanto, instrumento de exploração em que há declaradamente uma separação entre Estado e sociedade civil, que sob o discurso de representação dos interesses universais, na verdade reproduz os interesses da classe dominante.

Evidentemente que os interesses do capital não correspondem às necessidades dos trabalhadores, e o Estado ao elaborar políticas públicas pouco eficazes que não resolvem os seus problemas estruturais, no momento de crise econômica, se afasta, provocando o esvaziamento de suas ações, o sucateamento da educação pública e consequentemente o distanciamento das questões políticas presentes nessa relação.

Neste contexto, marcado pela reiteração da política neoliberal, de caráter reformista que na melhor das hipóteses, torna a existência dos famintos e favelados, um pouco suportável, às custas da extorsão da força de trabalho da imensa maioria de homens e mulheres que produzem diuturnamente a riqueza deste país, uma formação pautada nos princípios de uma teoria revolucionária tem um papel central em esclarecer como, contraditoriamente, a realidade

⁸ Apoiando-se nas ideias de Marx, Montañó e Duriguetto (2010) a sociedade civil deve ser entendida como sociedade burguesa, como esfera da produção e reprodução da vida material que abrange a vida comercial e industrial de dada fase. Assim, o Estado é um produto da sociedade civil que expressa suas contradições e as perpetua. Emerge das relações de produção que defende os interesses da estrutura de classe inerente às relações sociais de produção. A sociedade civil como fundante do Estado implica, para Marx, a investigação dos processos históricos da gênese da sua base material. De modo que o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura econômica da sociedade que sendo a base real sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social.

Carnoy (2011) afirma que para Gramsci a sociedade civil é o fator-chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção).

ideologicamente se constitui e a nossa possibilidade de intervenção que também se materializa nas lutas sociais.

A simultaneidade da emergência no tocante a formação não apenas pedagógica, mas também política fez com que o SINTESE elaborasse um Projeto de Educação denominado Projeto Escola Democrática e Popular que busca recuperar os princípios político-educacionais da educação escolar a partir de uma escola pública que visa garantir a aquisição e distribuição equitativa do bem comum educativo e consequentemente permitindo a emancipação pelo saber.

Defendendo a ideia de que todo estudo deve ser elaborado tomando como pressuposto o concreto⁹ como o ponto de partida e de chegada, o estudo ora apresentado é aprofundamento dos estudos realizados no período de 2007 a 2009 no Mestrado da Universidade Federal de Sergipe que estava relacionada com a pesquisa matricial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL¹⁰), articulada na Rede LEPEL, a qual o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (GEPEL¹¹) desenvolve de forma coletiva as problemáticas significativas da área, tomando como base quatro eixos de pesquisa: 1. Produção do Conhecimento; 2. Prática Pedagógica; 3. Formação de Professores e 4. Políticas Públicas. No referido estudo, dentre outros aspectos, analisei a concepção de educação e educação física e as contradições apresentadas no processo de construção da Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe SEED/SE que tinha como campo empírico a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA).

A elaboração deste documento foi relativamente longa, visto que teve início em 1998 e foi publicizada em 2007 e reformulada, sem grandes alterações em 2011. Dentre os aspectos norteadores da pesquisa, realizada em 2009, constatamos:

- a) O pluralismo metodológico¹² presente no documento que interferiu significativamente para o surgimento de incoerências epistemológicas que prejudicaram a fundamentação

⁹Esclarecemos que aqui a Dialética deve ser compreendida como um processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real que é o objeto real que se deve conhecer. Assim, “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, ao como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 2008, p. 25-257).

Para maior compreensão ler: GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

¹⁰A Rede LEPEL de grupos de pesquisa é constituída da seguinte maneira: Rede Alfa: Relações internacionais; Rede Beta: relações nacionais; Rede Delta: relações estaduais; Rede Gama: relações regionais; Rede Ômega: relações locais. Ver mais em: www.lepel.ufba.br

¹¹O grupo está cadastrado no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e inserido no programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Para maiores informações acesso em: www.gepel.ufs.br

¹²Para Frigotto (2006) a ideia central do pluralismo é de que o complexo social ora se sustenta na determinação básica o fator econômico, ora nos fatores políticos, culturais, religiosos ou psicossociais, de acordo com a conveniência, havendo uma alternância de fatores. Assim, a essa concepção metodológica se consubstancia no

teórica. Desta forma ao utilizar diferentes concepções, a Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, mais confunde do que ajuda na compreensão da Educação/Educação Física;

- b) No processo de construção a participação dos professores se limitou a elencar os conteúdos, cabendo aos representantes da SEED/SE “pensar” a concepção a ser apresentada nas versões das Propostas de Educação Física da SEED/SE de 2006 e 2007;
- c) No tocante a Educação de Jovens e Adultos a Proposta 2006/2007 indica que essa modalidade merece ser pensada de forma diferenciada, entretanto esse aspecto não tem tratamento diferenciado, seguindo a mesma lógica do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- d) As mudanças de governo que acarretam na substituição dos membros responsáveis pela elaboração contribuíram no enfraquecimento do processo de construção da Proposta Curricular de Educação Física da SEED/SE;
- e) A apresentação da Proposta expõe uma imprecisão acadêmica que retrata uma aparente fragilidade que pode ser fruto de uma formação fragmentada, inconsistente dos seus elaboradores que favorece a legitimação da classe dominante, portanto não correspondem as necessidades da classe trabalhadora.

Buscando ampliar nosso estudo resolvemos agora, analisar o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado de Sergipe em sua totalidade e verificarmos se a lógica da Proposta Curricular de Educação Física, objeto de estudo nosso trabalho de Mestrado, também se apoiava nos princípios e valores da política neoliberal.

Compreendemos que uma proposta educacional pode tem papel fundamental no desenvolvimento da prática dos professores, visto que ela pode auxiliar no planejamento do seu trabalho pedagógico, visto que não há de fato um planejamento ou um direcionamento pedagógico desenvolvido pelos próprios professores no interior das escolas¹³. Entretanto, se construída a partir de uma lógica capitalista é retirada o seu caráter político e há uma subordinação às leis do capital.

A partir dessa reflexão surgem algumas questões: Qual a contribuição do Projeto para a Educação Pública de Sergipe: A Escola Democrática e popular: a educação que queremos no processo de emancipação da classe trabalhadora? Qual a importância do Sindicato no

senso comum, defendendo que a “verdade” resulta de um mosaico construído pela junção de diversas posturas, ideologias e perspectivas metodológicas.

¹³ Os professores entrevistados são categóricos ao afirmar que as escolas nas quais eles desenvolvem sua prática não têm sequer um projeto político pedagógico.

processo para a implementação dessa proposta? É possível implementar uma política educacional revolucionária ou transformadora pelos mecanismos oficiais do Estado?

Neste sentido nosso objetivo geral é:

- Analisar os princípios teórico-metodológicos presentes no Projeto Escola Democrática e Popular: A Educação que queremos elaborada pelo SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial do Estado de Sergipe), apontando a sua contribuição no processo de formação da categoria de professores a partir da perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Além dos objetivos específicos:

- Discutir o papel do Estado Capitalista e suas determinações no processo educativo, no trabalho educativo e no trabalho sindical;
- Apontar a formação político-pedagógica do Sindicato dos professores como espaço de formação e resistência às implicações das políticas neoliberais da educação.

Na tentativa de encontrar os nexos necessários para garantir o caráter científico desta pesquisa dando respostas às questões que aqui se materializam e respondendo minuciosamente tais perguntas nos valeremos de pressupostos que mobilizam uma série de elementos que vão além das fontes documentais, técnicas de análise.

[...] a relação entre os pressupostos¹⁴ gnosiológicos, teorias educativas e métodos de investigação pretendem sugerir discussões e estudos mais completos sobre as teorias do conhecimento que fundamentam os diferentes enfoques da pesquisa educativa. Entendemos que em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico se embasa numa teoria do conhecimento. Deduzimos daí que a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento (GAMBOA, 2007, p. 140).

¹⁴ De acordo com Gamboa (2007) os pressupostos dizem respeito às formas de abstrair, conceituar, formalizar, classificar e generalizar, ou seja, as formas de conceber o objeto e de estabelecer as relações com o sujeito. De forma bastante didática o referido autor aponta que os elementos que se articulam numa pesquisa podem ser classificados em diferentes níveis e grupos, a saber: a) **técnico-instrumentais** que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações; b) **metodológicos** que dizem respeito aos passos, procedimentos e formas de abordar e tratar o objeto investigado; c) **teóricos** que se referem aos fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas a outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados etc.; d) **epistemológicos** que trata dos critérios de “cientificidade”, como concepção da ciência, dos requisitos da prova ou da validade, da causalidade etc. Baseando-se nos nesses níveis de articulação pode-se procurar **os pressupostos gnosiológicos** que correspondem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo de pesquisa científica e **os pressupostos ontológicos** que estão relacionados a concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade que se articulam na visão de mundo implícito em toda produção científica.

Este percurso de correlação teórico-metodológica não se constrói de maneira descompromissada; seja na definição do tema, dos procedimentos metodológicos, bem como do referencial teórico. Portanto, não se pode pesquisar sem que se tenha um ponto um posicionamento.

A partir dessas colocações podemos perceber que as discussões aqui apresentadas apontam uma determinada postura/base teórico-metodológica. Neste sentido, afirmamos que, a análise aqui apresentada será desenvolvida, sob à ótica da classe trabalhadora, priorizando uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas, devendo se atentar as múltiplas determinações presentes na relação entre os homens e a sociedade, pois entendemos que a formação humana é resultado das implicações que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais, ou seja, seguindo à lógica do materialismo histórico dialético, pois:

[...] As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora) [...] (GAMBOA, 2006, p. 98).

Percebe-se então, que no processo dialético o conhecimento da realidade se dá de forma crítica onde não vale a crítica pela crítica ou conhecimento pelo conhecimento, mas ambos (conhecimento e crítica) devem teleologicamente buscar uma prática transformadora da realidade.

Partindo-se da tese apresentada por Engels (2005) que diz que a produção, e com ela a troca dos produtos é a base de toda a ordem da sociedade; de que em todas as sociedades que transitam pela História, que a distribuição dos produtos, como também a divisão social dos homens em classes, é sempre determinada pelo que a sociedade produz e como produz, e pelo modo de trocar os seus produtos, a produção científica também deve articular o pensamento e deve ser compreendida como inseparável da própria história do homem; portanto, da sua produção material, que influenciada pelas condições históricas de sua produção, seus elementos são determinantes para a compreensão da sua lógica.

A dialética materialista reflete, deste modo, as leis do movimento dos objetos e processos do mundo objetivo, incluindo o homem e sua sociedade, que atuam como princípios e formas da atividade subjetiva dos homens, inclusive a atividade do pensamento. E neste sentido a dialética marxista desempenha, em nova base filosófica, as funções quer de ontologia, quer de gnosiologia, lógica e antropologia filosófica, sem reduzir a qualquer uma delas separadamente ou a soma de todas (KOPNIN, 1978, p. 65).

Essa tese nos faz lembrar que o materialismo dialético não pode ser compreendido afastado dos princípios históricos¹⁵, uma vez que no Marxismo o lógico é o reflexo histórico e nenhum problema pode ser compreendido sem levar em conta a sua concepção materialista da história e suas leis do desenvolvimento da sociedade¹⁶.

Para Gamboa (2002) as generalizações e os elementos comuns com relação à articulação lógica encontrados no confronto das diversas abordagens; e as informações sobre as condições históricas possibilitaram o aparecimento e desenrolar dessas abordagens. Assim, o ponto de partida deve ser a realidade contida, sintetizada que se manifesta nos textos científicos (teses, dissertações etc.), uma vez que

A produção científica é inseparável da própria história do homem e de sua produção material. A pesquisa científica está influenciada pelas condições históricas de sua produção (inter-relações materiais, culturais, sociais e políticas). [...]. Nesse sentido, o conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um “concreto no pensamento” é resultado do processo que parte de um produto real (dissertações e teses), caminha pela análise dos elementos constitutivos (teórico abstratos) e volta ao concreto histórico (GAMBOA, 2002, p. 73-74).

Desse modo, o movimento dinâmico da sociedade e suas contradições; a inovação e a mudança radical da situação vigente são aspectos necessários para se compreender a realidade.

Mas afinal, existe de fato uma relação entre modo de produção, história, ser social e educação? Existe coerência neste vínculo?

Essa é uma questão que somente terá sentido se entendermos que a análise aqui apresentada parte do princípio de que a Educação não acontece de forma isolada, mas ocorre balizada nos elementos que a condicionam e ao mesmo tempo são sensíveis às transformações produzidas por ela. Assim, fica claro que o modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual, pois como disse Marx (2008) não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Nessa perspectiva, para se entender a educação, a escola e seus elementos

¹⁵ Kopnin (1978) entende por histórico o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. Para o referido autor, o histórico atua como objeto do pensamento onde o pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade e o lógico é o meio é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, entretanto, é o reflexo do histórico em forma teórica. Desta forma, o histórico surge primeiro em relação ao lógico e a lógica reflete os principais períodos da história.

¹⁶ Para Kopnin (1978) a compreensão das leis do desenvolvimento da sociedade é essencial para a fundamentação da tese sobre a consciência enquanto propriedade da matéria e produto do desenvolvimento social, sobre a prática como fundamento e critério da verdade. Desta maneira, torna-se impossível criar uma concepção dialética do desenvolvimento, sem que haja o conhecimento das leis que dirigem a sociedade.

constitutivos, torna-se essencial compreender a dinâmica e a lógica do capital, bem como o modo como trabalho, protoforma¹⁷ da existência humana se insere nesse processo. Embora defendamos que a própria natureza do trabalho pedagógico pode impor limites às determinações do capital. Pois,

[...] existe também uma relação externa entre educação e política, ou seja, o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se, aí, uma dependência recíproca: a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso a informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc (SAVIANI, 2009, p. 76).

Desse modo, é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa enquanto tal possui dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa e política que embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se, portanto, de práticas distintas, cada uma com especificidade própria.

Assim, numa análise dialética, deve-se reconhecer que existem leis básicas¹⁸ que revelam uma relação de reciprocidade entre forma e conteúdo do objeto a ser analisado, considerando-se os resultados que explicitam as generalizações e os elementos comuns com relação à articulação lógica encontrados no confronto das diversas abordagens, bem como as informações acerca das condições históricas que possibilitam o surgimento e o desenvolvimento dessas abordagens.

Nela, o método que deve ser entendido como caminho para o conhecimento, está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, não de maneira desarticulada, mas em sua totalidade, em sua essência. Portanto,

¹⁷ Apoiando no pensamento de Lukács, LESSA (2007) estabelece que protoforma diz respeito a forma original e primária do agir humano. Não significando categoria primeira, mas a categoria originária, mais simples, primária.

¹⁸ Para Kopnin (1978) as *Leis Básicas* (1. Lei da unidade e luta dos contrários, 2. Lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, 3. Lei da Negação da negação) da dialética visam revelar a fonte de desenvolvimento do mundo objetivo e do pensamento humano, a orientação desse desenvolvimento, a tendência bem como a relação existente entre as suas formas (evolucionária e revolucionária), ou seja, tanto as questões gerais da teoria do desenvolvimento, as *Leis não-básicas* que traduzem aspectos e momentos isolados no processo de desenvolvimento. Para melhor aprofundar ler: KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

[...] o método é a explicação do desdobramento do objeto em dois níveis: em primeiro lugar, no que diz respeito às suas articulações interiores e próprias; em segundo, a partir da forma pela qual o pensamento capta e desenvolve esse mesmo movimento no âmbito interno das determinações do objeto, até traduzi-las em conceitos no interior de um discurso metódico (RANIERI, 2011, p. 148).

Para Kopnin (1978) a dialética materialista e as suas categorias¹⁹ têm função de método do conhecimento científico. Elas visam orientar o pensamento humano na busca de novos resultados, na criação de teorias que descubram os mistérios da natureza e da sociedade, mas para tanto é necessário que essas categorias estejam sempre no nível do conhecimento científico moderno.

Neste sentido no materialismo dialético as categorias se compõem não apenas como parte do objeto, mas também como parte integrante de uma realidade social, em sua totalidade. *Totalidade* que, aliás, sendo uma categoria do método dialético, será contemplada neste estudo.

O princípio da *totalidade* como categoria não demanda um estudo da totalidade da realidade porque ela é infinita e inesgotável. Assim, ela diz respeito a percepção da realidade social, levando-se em conta o todo orgânico, estruturado, no qual se pode compreender uma dimensão, um aspecto, sem esquecer a sua relação com o todo. Uma relação que também é permeada por contradições que se constituem internamente.

Para Ranieri (2011) a própria sociedade sendo o próprio movimento do objeto é uma *totalidade* que depende dela mesma, de seus fenômenos internos, para desdobrar-se em um fazer-se-a-si mesmo do próprio trabalho humano. Entretanto, a constituição do todo só existe por haver peculiaridades e singularidades: as primeiras são formas de mediação entre o singular e o universal, ou seja, o homem e o mundo e servem como sedimentação racional dessa interação.

Deste modo, o singular contém a totalidade, pois toda singularidade depende de aspectos exteriores a ela, que a determinam, ou seja, que a tornam aquilo que efetivamente é e se intercala com outras categorias, dentre elas, a *contradição*.

A *contradição* outra categoria do método dialético indica que existe um embate permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade entre as classes que a compõem. Portanto, na visão marxista a sociedade vive em constante movimento e conflito que chamamos de luta de classes. Entretanto,

¹⁹ Além das categorias de Método: Totalidade, Contradição e Práxis apresentamos ainda as categorias de conteúdo: participação e formação político-pedagógica.

[...] a lógica formal formulou certas leis entre as quais ocupam posição de destaque a lei da *inaceitabilidade da contradição*. Esta se formula em diferentes modos, mas o seu conteúdo deve ser assim traduzido: se reconhecemos como verdadeiro um juízo A procedente de um sistema de juízos que formam a dedução, então não pode ser verdadeiro nesse mesmo sistema o juízo que contradiz o juízo A, ou seja, em certo sistema de juízos que formam a dedução de determinada forma não pode haver simultaneamente o juízo verdadeiro A e o juízo não-A que está em contradição com ele. [...] as contradições proibidas pela lei da lógica formal são denominadas lógicas. [...]. (KOPNIN, 1978, p.172-173. Grifo do autor)

Entretanto, a *contradição lógica* não é a única forma de contradição no pensamento, uma vez que o pensamento reflete o mundo objetivo com suas propriedades e leis. Deste modo, existe a necessidade de a ciência buscar formas de pensamentos regulados apenas por leis lógico-formais, uma vez que as contradições internas das formas de pensamento são a condição mais que fundamentais para a existência destas.

A *contradição* é a unidade dos contrários, sendo que a luta dos contrários se antagonizam e se supõem mutuamente. Entendendo que sendo um momento necessário da contradição, a unidade e a luta dos contrários não ocupam, entretanto, o mesmo posicionamento. A unidade dos contrários é sempre relativa, ao tempo em que a luta deles é absoluta.

Seguindo essa linha de raciocínio, a *práxis* será a terceira categoria que buscaremos privilegiar, e nos apropriando das importantes análises apontadas por Vásquez (2007) entendemos que é a atividade prática social, transformadora, que dá respostas a necessidades práticas, implicando de certo modo, de conhecimento da realidade que transforma, bem como das necessidades que satisfaz.

Assim, a *práxis* pode ser entendida como uma atividade teórico-prática que tendo um lado ideal teórico, e um lado material propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar; isolar um do outro.

Ao incorporar o processo criador, o homem apreende a riqueza do ser social desenvolvido e na e pelas *práxis*, bem como para além das suas objetivações primárias, elaboradas pelo trabalho, o ser social teleologicamente se realiza nas objetivações materiais, seja na ciência, na arte, na filosofia e se humaniza.

O homem não vive em um constante estado criador. Ele só cria por necessidade; isto é, para adaptar-se a novas situações, ou satisfazer novas necessidades [...]. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador [...]. A *práxis* é, por isso, essencialmente criadora [...]. (VÁSQUEZ, 2007, p. 267).

Entretanto, nas condições históricas da lógica do capital, esse processo criativo pode ser extremamente caro, visto que o ser social é a síntese de determinações estruturais, que num sentido amplo pode provocar o esvaziamento de suas possibilidades de criação. Esse comportamento pouco criativo faz com que o homem deixe de criar e se adapte as imposições do capital.

Para Netto e Braz (2009) a partir das determinações capitalistas, as objetivações materiais, ao invés de se revelarem aos homens como expressão de suas forças vitais, impõem-se a elas como exteriores e transcendentais, caracterizando-se a alienação²⁰.

Ao definir essas categorias metodológicas e seguindo as leis da dialética, entendemos que não existem categorias puramente filosóficas ou ontológicas, pois

As leis e categorias da filosofia marxista se distinguem não pelo fato de umas serem leis e categorias e de método e, outras da teoria. Distinguem-se pelo conteúdo objetivo, pelo aspecto, pela lei do mundo objetivo que refletem. Neste sentido são igualmente método de conhecimento sucessivo das leis da realidade. Todas as categorias do materialismo dialético estão vinculadas à solução do problema fundamental da filosofia, ao estudo do processo de pensamento, à relação do pensamento com o ser e à revelação do conteúdo real do objeto (KOPNIN, 1978, p. 107).

Portanto, existe uma relação entre teoria e categoria sendo possibilidade real de mudança na pesquisa em que o conhecimento está articulado com a prática social. Desta forma, as categorias sociais se misturam com o processo etnográfico como parte do objeto de estudo, assim como esquemas alternativos que confrontam, abrem, matizam e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores. Assim, não basta explicar os processos sociais em estudo, mas é necessário outro nível de construção teórica que atenta as categorias sociais, fecha-se um dos caminhos mais ricos de construção e corre-se o risco de reproduzir o senso comum acadêmico em vez de transformá-lo.

Lembramos que as categorias não são definidas e compreendidas de maneira isoladas, mas apresentam-se de forma dialética e contínua. Entretanto, para uma melhor compreensão, definimos as categorias de conteúdo que serão implementadas, a saber: *formação consciência sindical*.

²⁰ Neste estudo a alienação deve ser entendida como perda do controle; como uma força externa que confronta os indivíduos de forma hostil e destrutiva. Para Marx a alienação se manifesta em sociedades em que se manifesta a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção. Neste tipo de sociedade há a expropriação do trabalhador; em que o homem é explorado pelo próprio homem. Para maiores esclarecimentos ler: MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

Neste contexto, a educação escolar, sendo uma objetivação material que apresentada no cotidiano, pode ter ou não, uma dimensão limitada que camufla o irracionalismo e a fragmentação do conhecimento e conseqüentemente a fragmentação da realidade social que comandada pela mundialização do capital nega qualquer possibilidade de transformação dessa realidade. São questões como essas que buscaremos elucidar, sem perder de vista a realidade que se configura no cotidiano escolar, pois acreditamos que é neste contexto que o sujeito reproduz, mas se constrói historicamente.

Desenvolve-se na vida cotidiana um nível de *consciência individual e imediata*, no qual seu entorno, seus interesses particulares e seus atos são vivenciados e interpretados. Aqui as pessoas desenvolvem representações do seu entorno imediato. [...]. Essas consciência e ações desenvolvem-se no contexto de uma vida cotidiana que, comandada pela lógica do capital, se funda na *alienação* dos seus membros, na *naturalização* dos fenômenos (incorporando os valores hegemônicos) e *reificação* dos sujeitos, e na *desarticulação* do conhecimento e/ou na ação na realidade. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 101. Grifos dos autores).

Devemos entender cotidiano como espaço de reprodução das condições capitalistas de produção e, ao mesmo tempo, de vivências contraditórias. Neste sentido, consideramos que a ação dos homens tem como ponto de partida a manutenção da vida e que por meio do trabalho o homem satisfaz suas necessidades, constrói uma relação intrínseca com outros homens, modificando a si e a realidade ao seu redor. O cotidiano é, portanto, um campo de materialização da vida do sujeito, mas também um campo de disputa.

No cotidiano escolar é comum ouvir dos professores reclamações no tocante as dificuldades por eles enfrentadas para materializar umas práxis de forma significativa na formação dos estudantes. Ministrando aulas Educação Física na Rede Pública de Ensino vivencio no processo de planejamento, sistematização e organização das ações pedagógicas dos professores, um desentendimento e desconhecimento no tocante a implementação da proposta curricular oficial na construção/orientação dos planos de ensino dos mesmos e conseqüentemente em suas práxis. Evidenciando-se, assim, um hiato entre as políticas oficiais e o cotidiano escolar.

A investigação em políticas sociais revela o distanciamento que o Estado vem instituindo em relação às políticas públicas. Tal constatação mostra que isso vem ocorrendo a partir de um processo de transformação e redefinição do papel do Estado brasileiro, implicando um determinado modelo de organização da escola pública (LIMA, 2004, p. 25).

Situação presente e vivenciada por professores da rede pública de ensino que dentre outras questões, têm várias dificuldades para a efetivação de suas práxis cotidianas – seja no tocante às questões metodológicas, seja no que se refere à carência de material didático que possa auxiliá-lo na materialização das suas aulas.

O que acontece no mundo da pseudoconcreticidade é que os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade, pois é produto natural das práxis cotidianas. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. É com este modo de operar com a realidade que muitas das vezes procedemos no magistério superior organizando o trabalho pedagógico. Agimos a partir de representações do real. (TAFFAREL e BARROSO, s.d, p. 15)

Assim, uma política de formação educacional que deveria fundamentalmente auxiliar esse trabalho, não se adere com a práxis dos professores. Essa desvinculação traz a tona uma discussão presente no âmbito das políticas públicas, provocando o problema da ineficiência das políticas educacionais e das diretrizes organizacionais e curriculares, que no tocante à implementação no âmbito escolar, pois efetivamente se sustentam em propósitos e intencionalidades que a partir de ações desenvolvidas pelo Estado e determinam a prática pedagógica dos professores.

Esses problemas trazem hipóteses que vão ocupar um posicionamento no desenrolar da pesquisa.

A hipótese atua como forma de desenvolvimento do conhecimento científico não por ser ela um juízo-sentença. Tomada por si isoladamente, a sentença não desenvolve o conhecimento do objeto: ela desempenha a sua função somente quando colocada em conexão com o conhecimento antecedente autenticamente estabelecido e as conclusões que dele dimanam. No fundo, a hipótese faz nosso conhecimento avançar porque permite construir um sistema de conhecimento que leva a novos resultados (KOPNIN, 1978, p. 247).

Deste modo, concordamos com o autor acima citado, quando afirma que a hipótese científica surge e se desenvolve das necessidades de aquisição do conhecimento objetivo do mundo, de que através das hipóteses ocorre o conhecimento das propriedades e leis objetivas.

Considerando-se essas questões, supomos que a falta de planejamento sistematizado dos professores da Rede Estadual de Educação de Sergipe a partir de uma teorização da prática pedagógica tem provocado dificuldades na condução das atividades pedagógicas nas escolas da rede pública estadual de Sergipe. Essas dificuldades na condução

das atividades pedagógicas nas escolas da rede pública estadual do Estado de Sergipe revelam a existência de conflitos no tocante à natureza e a função da escola.

Assim, por mais que se privilegiemos a dinâmica dos elementos da transição histórica da pesquisa há de se pensar em técnicas para que os objetivos de um determinado estudo sejam alcançados.

Para tal, considerando-se a complexidade do nosso estudo, utilizaremos a *análise de conteúdo* como um dos métodos de análise dos dados, visto que

[...] a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais [...] que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2003, p. 14).

A análise de conteúdo é um recurso técnico para a análise de dados provenientes de material escrito ou transcrito, sem adotarmos um posicionamento inicial diante da técnica, mas tendo muito rigor de sua trajetória.

A análise dos conteúdos será dividida em três etapas:

- a) Pré-análise, onde buscaremos encontrar os indicadores iniciais, considerando-se o objeto e o objetivo de estudo;
- b) Exploração do material, fase onde buscaremos fazer os recortes e eleger as categorias que foram trabalhadas;
- c) Tratamento dos dados e interpretação que tem como finalidade estabelecer os resultados a partir das informações fornecidas pelas análises.

Seguimos para a análise do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe e o Projeto de Educação do SINTESE, o método de análise de documento utilizado por Taffarel (1997) ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais a partir das dimensões diagnóstica, judicativa e teleológica que possivelmente podem ser reconhecidas na referida proposição curricular, pois

As dimensões elegidas como critérios para a análise – diagnóstica, judicativa e teleológica -, decorrem de duas constatações: 1.) A luta de classes, para afirmarem seus interesses e seus projetos políticos, característicos dos movimentos sociais no Brasil; 2.) o corpus de dados analisados, que trazem em si, um diagnóstico (constatação e leitura da realidade), explicitam uma posição (a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social) e, determinam finalidades, onde se quer chegar, de uma direção, refletindo uma perspectiva de classe (TAFFAREL, 1997, p. 27).

Desse modo, acreditamos que ao assumir essa posição deixamos claro que toda ação educativa tem função político-pedagógica e, portanto, cercada de intencionalidades.

Posto essas questões deve-se analisar e interpretar os conteúdos originários das categorias delimitadas.

Na tentativa de conhecer de maneira mais abrangente a realidade estudada, buscamos por meio da leitura dos dados disponibilizados, uma maior aproximação com o nosso campo empírico e já fizemos o levantamento de alguns dados estatísticos e segundo *site*²¹ da Secretaria Estadual de Educação a Rede Estadual de Educação no ano de 2013 era constituída por 10 Diretorias Regionais de Educação que abrange os 75 municípios do Estado de Sergipe. No tocante ao número de Escolas a Rede Estadual possuindo 368 instituições escolares com 176.768 estudantes matriculados e distribuídos da seguinte forma: 87.861 estudantes no Ensino Fundamental; 60.890 estudantes no Ensino Médio; 488 estudantes no Ensino Normal; 127 estudantes no Ensino Especial; 932 estudantes no ensino profissionalizante; 25.756 estudantes na Educação de Jovens e Adultos – 15.947 no Fundamental; 9.813 alunos na Educação de Jovens e Adultos - Médio. Existiam ainda os Programas Acelera com 268 estudantes matriculados e o Se liga com 446 estudantes matriculados.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa inicialmente utilizamos alguns critérios e partimos para uma nova etapa de coleta de dados que foi a entrevista, pois,

Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas [...]. A grande vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Portanto, a entrevista é uma fonte essencial de evidências que se utilizada de maneira correta pode registrar e interpretar através dos olhos do entrevistador. Podendo ainda ser registradas em gravador, caso seja permitido pelo entrevistado.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003; p.194), a “entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Os dados coletados serão analisados mediante o estabelecimento de categorias fundamentadas no referencial teórico, permitindo assim, “que as respostas possam

²¹ Dados acessados em www.seed.se.gov.br em 23 de fevereiro de 2014.

ser adequadamente analisadas” (GIL 1999; p.169). Em seguida elas foram tabuladas ou expressas graficamente no intuito de facilitar a compreensão dos resultados.

Os critérios utilizados para selecionar os professores e realizar as entrevistas foram: ter participado do Grupo de Trabalho criado pelo SINTESE para ou de alguma das ações promovidas pelo Sindicato (Encontros, Cursos, Seminários), bem como ter participação ativa nas atividades político-pedagógicas desenvolvidas pela Escola e/ou pelo SINTESE e está envolvido de alguma forma no processo de elaboração do Projeto A Escola Democrática e Popular a Educação que queremos.

Após a realização desta etapa, a partir de critérios que supriram as necessidades do nosso estudo selecionamos os referidos professores e partimos para as novas etapas da pesquisa, a saber:

- a) Formalização do início da pesquisa com entrega do ofício/carta de recomendação redigida pelo Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe;
- b) Levantamento dos professores que participaram do processo de elaboração do Projeto construído pelo SINTESE, objeto do nosso estudo;
- c) Realização das entrevistas.
- d) Análise das entrevistas, do Projeto elaborado pelo SINTESE e o Referencial Curricular da Rede de Ensino Estadual de Sergipe.

Feita essa pré-seleção contatamos dezesseis professores, entretanto por diversas questões, entrevistamos nove. Para realização das entrevistas foi utilizado um roteiro²² um aparelho eletrônico *MP4* para o armazenamento das falas que posteriormente transcritas.

Com o intuito de assegurar uma legitimidade no tocante aos elementos que serão investigados na nossa pesquisa, fizemos o levantamento nos bancos de dados de teses e dissertações digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*) e de algumas instituições que estão disponibilizam seus relatórios na *internet* e verificarmos no quadro das produções que têm a política educacional como tema estudos que destacam política curricular, prática curricular e proposições curriculares, proposições curriculares e propostas curriculares oficiais, propostas curriculares e formação. Encontramos mais de 2.400 dissertações de Mestrado e 624 teses de Doutorado tratam especificamente de políticas educacionais. Ao delimitarmos a seleção considerando a temática em questão na Educação

²² O roteiro das entrevistas encontra-se nos anexos do trabalho. As questões que apresentam no referido instrumento versam sobre participação dos entrevistados no processo de elaboração do Projeto de Educação do SINTESE; a importância do referido documento no planejamento da prática dos professores; os elementos constitutivos do Projeto, a importância do Sindicato na sua formação político-pedagógica, dentre outros.

Básica identificamos 96 teses 345 dissertações. Quando a temática se delimitava em políticas educacionais em Educação Física, há uma redução considerável apenas 37 dissertações 08 Teses de Doutorado e quando se trata de Políticas Educacionais de Educação Física em Sergipe, a redução é ainda maior, pois existem poucas teses que versam sobre a questão em pauta.

No tocante a teses que tratam de Políticas Educacionais encontramos de Santos (2013) que dentre outros pontos aborda os impactos das políticas de educação nas escolas do Campo no Estado de Sergipe; a pesquisa de Matos (2004) que trata da Política Educacional em Sergipe, mas discutindo principalmente as questões relacionadas a deficiência física.

Quanto às dissertações identificamos a pesquisa de Mestrado desenvolvidas por Menezes (2002) que aborda as questões referentes a Proposta Curricular e seus elementos constitutivos, centrando-se especificamente na Educação Física. Ainda no campo curricular, SANTOS (2009) que elaborou um estudo que trata do processo em construção de uma proposta de currículo para a escola pública, entretanto, limitando-se à disciplina Educação Física. Encontramos ainda o estudo desenvolvido por Dantas Júnior (2003) que embora discorra sobre as questões do Estado e da Educação tem como foco principal a questão os aspectos sócios históricos da sobre da Educação Física em Sergipe no período de 1947 a 1951. Existem ainda pesquisas de mestrado elaboradas por membros do GEPEL (Grupo de Estudo e pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer) que têm contribuído nas discussões acerca das Políticas de Educação e que tematizam questões desde a Ontologia Marxista e Educação Física Melo (2010) a Políticas Públicas de formação continuada de professores e a utilização das novas tecnologias - TIC na organização do trabalho pedagógico desenvolvida por Plácido (2010).

Esperamos com este estudo oportunizar a discussão e contribuir nas análises acerca da educação pública sergipana e a partir dessa crítica, elaborar outra síntese, mesmo que provisória.

Nesta tentativa, a presente pesquisa está constituída da seguinte forma: Introdução em que apontamos uma análise conjuntural da situação política brasileira tendo como foco as questões referentes às determinações estatais como isso interfere nas políticas educacionais brasileira, bem como o percurso metodológico que pretendemos trilhar na elaboração deste estudo. No primeiro capítulo intitulado: **O Estado capitalista e as determinações no trabalho educativo nos anos 1990 a 2013** analisamos o papel no Estado no processo de implementação das políticas educacionais e as suas implicações no trabalho educativo e sindical; no segundo capítulo denominado: **A construção da consciência sindical: o Sindicato como espaço de formação** buscamos apontar os elementos constitutivos da consciência e a importância da formação da consciência sindical para a emancipação da classe trabalhadora; no terceiro

capítulo, sob a denominação **As políticas educacionais neoliberais e o Projeto a Escola Democrática e Popular: a Educação que queremos: implicações no projeto educacional sergipano 1995-2013** fazemos uma análise crítica das políticas educacionais de Sergipe, apontado o Projeto A Escola Democrática e Popular como alternativa no processo de emancipação dos trabalhadores por último as Considerações Finais nas quais reiteramos as principais constatações obtidas com o estudo, suas limitações da pesquisa e indicação de possíveis objetos que possam ampliar o entendimento das questões aqui levantadas.

2 O ESTADO CAPITALISTA E AS DETERMINAÇÕES NO TRABALHO EDUCATIVO NOS ANOS 1990 A 2013.

O modo de se fazer política no Brasil aponta uma rejeição à forma como o Estado tem desenvolvido sua função. Historicamente, a lógica que predomina é a troca de favores, o clientelismo e paternalismo que têm trazido problemas nas relações sociais que ao serem construídas pelo capital estabelecem, mantêm, reforçam e regulam a dominação da classe trabalhadora.

A ideia de Estado enquanto agente regulador não é nova, Montaño e Duriguetto (2010) afirmam que já na Antiga Grécia²³ se desenvolviam formulações teóricas de cunho conceituais a respeito desta questão. A vida na *polis* grega, assim como na *res publica* romana, despertaram o interesse e a reflexão de filósofos, bem como de autoridades políticas.

Existem várias explicações conceituais no tocante ao Estado. As análises referentes a essa questão têm mudado significativamente desde as elucidações apontadas por Adam Smith e as teorias que são construídas a partir da atual crise do Estado liberal.

A abordagem dominante na teoria social, econômica e política norte-americana, como temos visto, usa o tipo ideal da mão invisível e a soberania do consumidor para analisar o comportamento político e a natureza da democracia nas sociedades capitalistas avançadas. Com a atual crise do Estado liberal, alguns atacam o próprio Estado como o maior obstáculo à democracia e à “perfeição” da mão invisível. Tem havido um renascimento da visão smithiana do Estado “mínimo” e uma volta ao mercado “livre” como o meio mais “moral” para alcançar a melhoria material e social. Outros veem a democracia liberal como inerentemente instável sob as condições sociais da moderna sociedade industrial (CARNOY, 2011, p. 63).

Com efeito, essa concepção de Estado defende a noção de democracia, ignorando a concentração de poder econômico presente na sociedade. Embora, entendamos que não exista uma única teoria acerca do Estado ou da sociedade, apresentamos nesta pesquisa uma análise à luz da sociedade de classe.

O Estado, numa sociedade de classes, é um aparato ideológico, que expressa à dominação política burguesa e surge como força que historicamente reforça a manifestação dos antagonismos de classes que objetivamente dificilmente podem ser conciliáveis. Assim,

²³ De acordo com Engels (2010) foi na antiga Atenas onde se pode observar como o Estado se desenvolveu, pelo menos na primeira fase de evolução. Neste momento, as relações se estabeleciam a partir do grau de parentesco e se transformam numa nova sociedade centralizada pelo Estado. Para maior compreensão ler: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

O Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos das classes, mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio de dominação de classe (CARNOY, 2011, P. 69).

Se observarmos as manifestações mais importantes do século XXI, podemos verificar que há épocas em que a atuação do governo é de natureza assistencial, protetora, enquanto que em outras situações ele, coordena, incentiva e porque não dizer, dinamiza as atividades produtivas. Portanto, o Estado sempre está no centro das decisões.

De um lado, os ideólogos burgueses e, sobretudo, os da pequena burguesia, obrigados, sob a pressão de fatos históricos incontestáveis, a reconhecer que o Estado não existe senão onde existem as contradições e a luta de classes, “corrigem” Marx de maneira a fazê-lo dizer que o Estado é o órgão de conciliação das classes. Para Marx, o Estado não poderia surgir nem subsistir se a conciliação das classes fosse possível [...]. Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes (LENIN, 2007, p. 25).

O que nos faz entender que há necessidade da criação de mecanismos que garantam de fato e de direito, a participação do sujeito nas decisões que porventura, precisem ser tomadas na medida em que as ações de um Estado comprometido com um setor da sociedade sirvam para fortalecer esse setor. Assim, se o compromisso estatal é com as camadas economicamente desfavorecidas da população, o Estado assume o papel de contribuidor do aprimoramento humano, favorecendo a formação de sujeitos autônomos, independentes, conscientes de sua situação social.

Entretanto, o modelo intervencionista de Estado na perspectiva capitalista, pouco contribui para o rompimento da burocratização presente na educação que mesmo, sob o discurso da participação tem como fundamento básico o controle social. É necessário entender que

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da

“ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela distanciando-se cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2010, p. 213).

Desta forma, fica claro o papel do Estado e sua função político-social, uma vez que vemos nas políticas educacionais ações deliberadas de forma impositivas que ratificam as desigualdades sociais. Defendemos a ideia de que não se pode pensar na lógica capitalista, a relação indissociável das dimensões política, econômica e social do capitalismo e o Estado numa dinâmica de reprodução social, em que os vários setores realizam uma continuidade histórica que se sustenta basicamente em práticas proporcionalmente contraditórias.

Para Lenin (2007) o Estado é uma organização de uma força com a específica função de subjugar uma determinada classe e manter um poder público separado da sociedade e situado acima dela. Assim, reforça-se, ou melhor, impõe-se pressuposto de que, nesta lógica, jamais haverá igualdade entre os exploradores, visto que durante longas gerações se distinguiram pela instrução, pelas condições de vida ou pelos hábitos, garantindo-se que os explorados permaneçam embrutecidos, incultos, ignorantes e principalmente divididos.

Estas tensões são constatadas nas políticas educacionais implantadas e implementadas em nosso país desde a educação básica até o ensino superior, envolvendo concepções de cidadania, democracia, descentralização, participação, autonomia, entre outras. Essas concepções fizeram e fazem parte da demanda da sociedade de cunho liberal. Decorre daí a importância de desvelá-las no sentido de explicar as políticas educacionais como essas [...] (VIRIATO, 2004, p. 55).

Considerando-se as diversas concepções de Estado de tradição marxista, Montaño e Duriguetto (2010) apontam que o Estado pode ser pensado como uma instituição que faz parte de um sistema social mais amplo, em que se configuram interesses de classes que em última instância são determinados pelo capital.

Na perspectiva Gramsciana o Estado é entendido de forma ampliada e diz que a partir de certas determinações históricas composto, para além da sociedade política, pela sociedade civil, na qual se demandam lutas de classes. Neste contexto, os “aparelhos privados de hegemonia” disputam o comando social a partir de seus interesses.

Em meio ao desenvolvimento das forças produtivas, surge como resultante do trabalho acumulado produzido pela exploração, o capital, que a partir do Estado – uma instituição representativa que incorpora elementos determinantes no jogo das forças sociais e no conjunto da sociedade²⁴ regulamenta as políticas que deverão ser aplicadas na sociedade.

²⁴ Evidentemente existem diferentes abordagens e concepções sobre o Estado. Mesmo na tradição marxista não há uma Teoria de Estado completa e acabada, mas determinações diversas sobre o Estado em diferentes contextos.

Esse é um conflito permanente nas políticas educacionais que se materializa no sistema educacional brasileiro, sob o discurso de respeito aos princípios universais dos direitos e da cidadania, desresponsabilizando o Estado e acuando a sociedade civil.

De modo que podemos dizer que o Estado representa o produto e a manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe, pois a sua própria criação e existência, legitima a dominação de uma determinada classe sobre a outra.

O Manifesto do Partido Comunista tira as lições gerais da história; essas lições nos faz ver o Estado o órgão de dominação de uma classe e nos levam necessariamente à conclusão de que o proletariado não poderá derrubar a burguesia sem primeiro ter conquistado o poder político, sem primeiro ter assegurado sua própria dominação política e ter se “organizado em classe dominante” e se erigido em Estado – e esse Estado proletário começará a definhando logo em seguida à sua vitória, porque, numa sociedade em que não existam os antagonismos de classes, o Estado é inútil e impossível (LENIN, p. 46-47, 2007).

Com efeito, atualmente a discussão não se limita ao posicionamento do Estado como principal centro de decisões, mas como ele deve intervir. Deste modo, é inegável que o Estado é a instituição em que as relações de produção se convertem em relações de dominação.

2.1 Estado e Educação: Dilemas de uma Relação de Interesses

As mobilizações de milhares de brasileiros realizadas nos meses de junho e julho de 2013 cobrando mais políticas públicas e democracia nos fez perceber a necessidade de se discutir a forma como as políticas sociais vêm sendo definidas no Brasil. Quando os manifestantes, majoritariamente jovens, saíram às ruas cobrando e exigiram uma participação efetiva nas discussões acerca das políticas de transporte e mais políticas públicas e, portanto, maior presença do Estado com distribuição de riqueza, nos analisar criticamente sobre as condições em que o Estado converte as políticas de direitos em políticas pontuais e compensatórias para atender aos interesses meramente econômicos dos mais ricos. As manifestações são o reflexo do descontentamento com a política representativa do Estado

Para maiores esclarecimentos ler: LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol 3, 2000. MARX, Karl; ENGELS. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

brasileiro que incorpora e se subjugam os interesses do capital na tentativa de consolidar seus objetivos.

Para Martins (2009) visando alcançar esses objetivos, a classe burguesa se valeu de estratégias bem definidas. Seja no âmbito da sociedade civil, formando uma complexa rede de organizações estruturadas em torno dos aparelhos formuladores e aparelhos difusores da nova ideologia, investindo na assimilação de outros organismos para sua zona de influência para potencializar o alcance de seus objetivos; seja no âmbito da aparelhagem estatal que além de se valer de estratégias convencionais de educação políticas, inova na forma de intervenção na sociedade, criando um órgão inteiramente novo, construído especificamente para o exercício intenso das funções educativas.

Esse é um aspecto importante no processo de compreensão do programa neoliberal que dentre outras coisas, utiliza-se de formulações que subsidiam essa nova compreensão do papel do Estado na qual não faz relação da educação com as questões sociais. Entretanto, sabemos que os problemas da educação não podem ser compreendidos se não levarmos em conta os aspectos econômicos e sociais. As teorias reformuladoras idealistas que balizam as teorias neoliberais cometem o erro clássico de ignorar a íntima relação entre educação, economia e trabalho.

Ao analisar criteriosamente os aspectos constitutivos das políticas educacionais Melo (2004) aponta que no processo de elaboração dessas políticas há uma forte influência, ou melhor, determinações de organismos internacionais que “orienta” toda a construção educacional brasileira e toda a América Latina. Agências financiadoras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional que inicialmente buscam maneiras de supostamente amenizar problemas relacionados à educação e à saúde e que paulatinamente se transformam em projetos direcionados à erradicação da pobreza.

[...] as áreas de educação e saúde se juntam aos projetos urbanos de desenvolvimento industrial, transporte, energia e saneamento, no sentido de resolver problemas que afetavam diretamente a pobreza (o sentido da palavra ‘poor’ envolve tanto as pessoas como suas condições de vida e, cada vez mais significa ‘a parte da população que vive em pobreza’ e ‘os países pobres’, nestes documentos). Assim, projetos extensos são desenvolvidos no sentido do incremento da urbanização industrial dos países em desenvolvimento. Inovação geração de empregos, incremento à participação comunitária, são objetivos e critérios para a aprovação dos projetos. A construção de escolas e o incremento ao ensino técnico e profissionalizante, a ampliação dos cursos secundários e a formação de professores para esta área são objetivos constantes dos projetos nesta época (MELO, 2004, p. 170-171).

Ao serem financiadas por esses organismos, as reformas sociais implantadas, bem como as em processo de implementação, mantêm a precariedade do financiamento das políticas públicas e ampliam o estímulo ao setor privado, provocando substancialmente no campo da educação a precariedade das escolas públicas que resultam em problemas estruturais, bem como outros mais diretos como aqueles associados à formação de professores ou a forma de gerenciamento/organização das instituições públicas de ensino.

Para Lacks (2004) em meios às determinações da política liberal, existem instrumentos recorrentes – a falta de clareza no que se refere às verdadeiras intenções das ações dos organismos internacionais que dirigem às ações, bem como o domínio que exerce sobre os países que aceitam a “ajuda” dos financiadores, provocando assim, uma evidente dependência.

Assevera-se, frequentemente, que o Brasil serve a outros interesses, dos quais depende e não lhe são próprios. Nos últimos anos, quem estaria comandando sua economia e suas instituições-chave, tais como o Banco Central e o Banco Nacional de desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, são organizações financeiras e outros credores nacionais e estrangeiros. Em função de suas elevadas dívidas, estaria o governo fazendo cada vez mais concessões [...] (LACKS, 2004, p. 26).

São recomendações de organismos multilaterais como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros que elaboram as recomendações/determinações das diretrizes da educação brasileira, bem como dos demais países da América Latina e do Caribe, sob a lógica da preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à empregabilidade.

E, imbuído de um discurso neoliberal a educação incorpora um tecnicismo reformado em que os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola idealizada na perspectiva neoliberal, deve ter gestão eficiente para competição mercadológica. O estudante se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário capaz e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias imediatistas.

Esta situação demonstra o quanto é importante o controle da educação escolar para a implementação do projeto político neoliberal, pois assim os indivíduos são “livres” para propósitos fundamentalmente econômicos e controlados para os propósitos sociais e culturais que se consolidam nos documentos oficiais, formatando-se um contexto que envolve não

apenas os aspectos estruturais da escola, mas também o currículo e o seu planejamento; as disciplinas curriculares bem como os professores e os estudantes, objeto da educação escolar.

Nesta lógica, para Chaves (2007) ser livre é não ser coagido a agir (a fazer ou deixar fazer) – é não ser obrigado a fazer, nem impedido de fazer, por terceiros. Portanto, liberdade não deve ser confundida com condições materiais para realizar determinadas coisas, nem como “ter recursos para fazer”, ou mesmo “capacidade de fazer” alguma coisa.

Esse conceito de liberdade é frequentemente descrito como um conceito negativo ou formal de liberdade. Negativo, porque a liberdade é definida em termos negativos, como não-coação, sendo livre a pessoa que não é obrigada a fazer, nem impedida de fazer alguma coisa. Formal, porque uma pessoa livre para fazer algo (porque não coagida ou obrigada a deixar de fazê-lo) pode não conseguir fazê-lo) pode não conseguir fazê-lo, por lhe faltarem condições materiais, recursos, poder ou capacidade para tanto (CHAVES, 2007, p. 11).

Deste modo, para o liberal é preciso não confundir liberdade com posse de condições materiais, ou qualquer outra necessidade que possa lhe possibilitar o exercício efetivo da liberdade. Neste contexto, o liberalismo defende a liberdade dos indivíduos através da defesa dos direitos individuais. Resumidamente a liberdade não deixa de ser um formalismo, uma vez que perante a lei todos são iguais, porém essa igualdade na sociedade capitalista pode ter ou não limitações, cabendo ao Estado a partir da defesa da propriedade privada assegurar esse espaço.

Para Ianni (2004) essa ação intervencionista do Estado fica mais evidente quando uma análise se demora numa categoria importante na sociedade capitalista que é o lucro. As ações postas em prática pelo Estado e suas políticas públicas não buscam necessariamente o lucro, há outra razão para que o fator lucro não seja um elemento da atuação empresarial do Estado. Ela se constitui na consciência do capitalista individual, enquanto membro de uma classe que se apropria da diferença dos produtos do trabalho necessário e excedente.

Neste contexto, o Estado capitalista a partir de suas políticas é um alvo direto do meio empresarial, uma vez que a expansão das forças produtivas visa propiciar ao sistema de mercado a produção de capital. Argumento apontado por Zanardini (2004) quando diz que para o Banco Mundial a organização atual do sistema educacional é ultrapassada, uma vez que não acompanha a expressiva ampliação do número de vagas, por exemplo, em consequência das políticas de democratização do acesso à escola, nem a educação estaria sendo eficaz por falta de flexibilidade e apego excessivo de ordem burocrática. Deste modo, cabe ao referido órgão reorganizar a gestão escolar e seguir à ótica das instituições privadas em busca da eficiência, da excelência e da qualidade.

Assim, a escola visando acatar as “solicitações” dos seus financiadores incorpora uma lógica a partir do mundo dos negócios, na medida em que a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado, portanto, deve-se tornar eficiente e com o mínimo de gastos possíveis. O que nos faz perceber que as práticas reformistas que envolvem educação visam predominantemente determinadas interpretações e propostas de articulação entre produção e escola.

Na ótica do Banco Mundial, são obsoletas tanto a mera formação básica transmitida pela escola quanto a forma como está tem-se estruturado. Porém, embora existam na sociedade moderna inúmeras fontes de informação e comunicação, não se trata de descartar o papel da escola; pelo contrário, para a concepção que ora orienta os setores político, econômico e social, é preciso reverter a condição de ineficiência em que a escola se encontra e remover os obstáculos que impedem a modernização desse espaço e a sua contribuição para o desenvolvimento da nação [...] (ZANARDINI, 2004, p. 79-80).

Esta não é evidentemente uma ideia nova, a teoria do capital humano afirma que as escolas são agentes de suma importância no crescimento e na mobilidade social.

Ao tratar desta questão, Enguita (1989) alerta que sob esse princípio nas relações sociais da educação, sejam entre os administradores e os professores; os professores e os estudantes ou dos estudantes entre si e com seu trabalho – tendem a reproduzir a divisão hierárquica do trabalho, onde as relações hierárquicas refletem-se nas linhas de controles, que são constituídas por administradores e professores e finalmente repassadas aos estudantes.

Entretanto, é salutar lembrar que os princípios da política neoliberal cumprem seu papel de negação e exclusão do conhecimento à classe trabalhadora e não se preocupam em mexer na estrutura piramidal da sociedade, mas em ampliar sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos, etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem.

Este é um aspecto comprovado pelos *Os Comunicados 2010*²⁵ do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA no Brasil, assim como nos países mais desenvolvidos, a educação é parte integrante das políticas sociais e parte do núcleo do sistema de promoção social por sua capacidade de ampliar as oportunidades e resultados para os indivíduos e

²⁵ *Os Comunicados do Ipea têm por objetivo antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos para discussão, livros e demais publicações. BRASIL. Governo Federal Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República Brasil em Desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas /Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2010.*

famílias, além de ser elemento estratégico para o desenvolvimento econômico. Mais recentemente, ocorreram no país avanços importantes na ampliação do acesso a todos os níveis e modalidades educacionais, chegando à universalização do acesso ao ensino fundamental. Entretanto, fatores como a baixa escolaridade média da população e a desigualdade reinante ainda são elementos que precisam ser resolvidos.

Por essas razões, sob o discurso da universalização da educação básica e de melhoria da qualidade da educação, bem como a eliminação do analfabetismo persistem e continuam sendo pauta das discussões políticas e o Estado capitalista encontra em Programas emergenciais, a partir de reformas educacionais como os chamados pacotes educativos, meios para “solucionar” alijeiradamente problemas históricos que se arrastam na educação pública.

As reformas educacionais são elementos que constituem uma suposta reestruturação e superação de uma ordem social que possui intencionalidades e interesses bastante evidente.

Ao analisar complexidade das diretrizes educacionais Santos (2009) afirma que elas trazem consigo uma grande contradição entre a autonomia e o controle. A Lei nº 9.394/96 (LDB), por exemplo, ao tempo em que cria espaço para que a escola possa construir uma proposta pedagógica, cria mecanismo de controle por meio da orientação curricular e inclusive de um programa de monitoramento de todos os sistemas de ensino (as escolas estão aí incluídas), visto que as reformas educacionais são balizadas por um pensamento pedagógico empresarial, cuja função político-pedagógica é ratificar uma educação de classes já existente, bem como ampliar o mercado com trabalho alienado que prioriza a acumulação de lucros.

Quando aplicado à chamada área social, o liberalismo sustenta a tese de que é a iniciativa privada que deve prover, com exclusividade, serviços e, eventualmente, bens na área educação, da saúde, do trabalho, da seguridade social, de infraestrutura, do meio ambiente etc. O Estado deve abster-se não só de prover serviços e bens nessas áreas como de regulamentar (através de legislação e normatização) as atividades que nelas são exercidas pela iniciativa privada (CHAVES, 2007, p. 37).

Neste contexto exageradamente lucrativo o mercado interpela o espaço político público, despolitizando seus serviços e o que antes era direito vai se tornando gradativamente em serviços privados que sob à tutela do capital, incorpora a lógica de mercado.

Nos últimos meses, o Brasil viveu um paradoxo, pois, se, por um lado, as reivindicações intensidade mesmo havendo ameaças antidemocráticas, por outro lado, a democracia não conseguiu ainda dar sentido à maioria das demandas da sociedade, em especial

no que respeita aos setores mais empobrecidos, o que coloca mais desafios aos sentidos de um governo da educação e do seu papel para amplas camadas sociais.

Essas manifestações ocorrem no momento em que os balanços e avaliações da educação apontam que os esforços empreendidos são realizados sob os ditames das políticas neoliberais. Portanto, compensatórias, focais e assistencialistas.

Regido pela retórica dos riscos de estagnação, o Estado do Bem-Estar Social representa para a livre iniciativa na produção de bens de consumo, maquinário; e o mercado imbuído do pensamento neoliberal, retira da educação seus princípios sociopolíticos, e a funcionar a sua semelhança e enxerga aqui, um espaço promissor. Neste sentido, o discurso legitimador da ameaça mercadológica é incorporado. Assim,

A grande indústria monopolista, para enfrentar/evitar a concorrência, precisou ingressar numa veloz e permanente corrida tecnológica (para se manter tecnologicamente sempre a frente, garantindo o diferencial de produtividade frente às concorrentes), e isso é uma empresa muito dispendiosa para ser assumida pelo capital privado. Com isto, era preciso novamente a participação do Estado, dessa vez para *financiar* (socializando os custos) *a pesquisa para desenvolvimento tecnológico e científico* a serviço dos interesses do grande capital [...] seja via da pesquisa universitária, seja por meio de institutos científicos públicos (militares, de saúde etc.), seja subvencionando instituições privadas (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 167. Grifo dos autores).

Deste modo, estrategicamente, a participação do mercado no campo educacional é legítima, uma vez que ao se acatar as orientações do Consenso de Washington²⁶, o Brasil precisou implementar uma política de severo equilíbrio fiscal e de abertura comercial e financeira da economia à concorrência internacional. A ressonância dessa política de abertura provocou dentre outros aspectos a despolitização do capitalismo, ou seja, as políticas públicas subordinadas às leis de mercado.

A reforma constitucional de 1988 pode ser considerada um marco histórico no processo de configuração do sistema educativo brasileiro, onde o setor educativo foi amplamente debatido principalmente no tocante à universalização e democratização da educação básica. Podem-se perceber alguns avanços que animados pelo processo de democratização do país, o direito à educação de zero a seis anos e o ensino fundamental

²⁶ Segundo Frigotto e Civiata (2003) é através desse documento resultado desse consenso (engendrados pelos países do Capital Central) cujos projetos de reformas sociais dos países do Capitalismo periférico, a exemplo do Brasil são orientados a partir da doutrina neoliberal ou neoconservadora. Para uma maior compreensão ler: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica do Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do Mercado. Educ. Soc. Campinas, Vol 24; n° 82, p. 93-130, abril, 2003.

obrigatório e gratuito pode ser efetivado. No campo econômico pode-se ver a obrigatoriedade de a União, conjuntamente com Estado e municípios tinham a obrigação de investir uma determinada receita²⁷ para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Entretanto, a aprovação da LDB aprovada em 1996 pelas imposições reformistas neoliberais, instituiu o princípio da eficiência da educação atrelada à lógica do mercado que se instituíram nacionalmente e se materializam nos Estados.

Ao criticar as teorias educacionais hegemônicas Duarte (1993, 2001) discutindo as teorias sobre a sociedade do conhecimento, ao construtivismo, às teorias do cotidiano; Lacks (2007) apontando a importância da formação de professores e a prática como articuladora de conhecimento; Melo (2004) discutindo acerca do processo de mundialização da educação; Martins (2009) dirigindo crítica à pedagogia do capital apontam o caráter limitante e a capacidade de desmobilização política que sustentam essas teorias.

Essas determinações capitalistas presentes nas políticas educacionais evidenciam e defendem o individualismo, a competitividade e concorrência; e a partir de uma espécie de seleção excludente premia pela produtividade e pune aqueles que não alcançarem os resultados desejados. Ou seja, a lógica capitalista se consolidou no contexto educacional. E mais, os princípios excludentes do capital, centralizador, hierárquico elitista e seletivo barra ou inibe as iniciativas que tentam desafiá-los e que tem como foco a minimização da interferência do Estado e uma maior participação e ampliação da iniciativa privada na sociedade.

A reforma neoliberal do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é o portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar social. Esse pressuposto confere ao atendimento a determinados direitos sociais fundamentais, tais como os referentes à educação, à saúde, à previdência social, à segurança etc, a condição de serviços mercantilizados. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público e amplia o espaço privado não só nas atividades ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais (LACKS, 2007, p.22).

Essa é uma inculcação que fundamentada na exploração tem como foco a *naturalização do social* e tem como resultado ações humanas que limitam as possibilidades de conhecimento, pois tornar “natural” é transformar em “dado”, portanto em real, algo que é socialmente construído, resultado de nossas práticas cotidianas que limitam o indivíduo ao seu meio e retira o sentido político da educação escolar, ao desconsiderar que no interior da

²⁷ Cabia a União investir 15% da receita de todos os impostos; os Estados e municípios tinham que investir no mínimo 25% de suas receitas resultantes de impostos na Educação.

sociedade existem modelos sociais distintos que possuem interesses e necessidades antagônicas.

Essa forma de pensar a educação escolar, a partir de uma construção ideológica dominante, secundariza seu sentido político e difunde modelos sociais que forjam as personalidades dos indivíduos, adequando-os aos seus interesses e necessidades no âmbito social, cultural e econômico.

Neste sentido, a escola, sob a tutela do Estado capitalista, incorpora uma lógica que favorece a dominação, com também a manutenção do chamado *status quo* a partir de uma suposta interlocução entre o Estado e os sujeitos que necessitam das ações por ele desenvolvidas,

Para o Estado e as classes dominantes, trata-se de conservar e fortalecer suas formas de dominação, inclusive a reprodução das classes subalternas. Para estas, ao contrário, seu desenvolvimento político orientará aquele movimento até conseguir melhores condições de vida das classes dominantes, chegar à transformação das relações sociais (EZPELETA e ROCKWELL, 1989, p. 55).

É importante salientar que esta é dinâmica entre Estado e a classe trabalhadora que se trava no âmbito escolar de formas diferentes, definindo-se e redefinindo-se constantemente.

Deste modo, compreendemos que as políticas desenvolvidas pelo Estado é questão fundamental e determinante na relação entre o Estado e a sociedade, uma vez que as condições materiais existentes em uma determinada sociedade como a produção, a distribuição e o consumo, dependem das relações sociais estabelecidas para tanto. Portanto, o Estado emerge das relações de produção²⁸.

Segundo Ezpeleta; Rockwell, (op.cit) ao passo em que as classes sociais não são autônomas, mas se moldam em função dessas relações, o movimento de uma classe atinge o das outras; assim como o movimento do Estado afeta o das classes sociais. Entretanto, importa enfatizar que esta contínua e oscilante relação entre as classes, permeada evidentemente por confronto, lutas e/ou alianças tem como tendência o fortalecimento e o domínio de quem possui os meios de produção, ou seja, de quem detém o poder. Nesta perspectiva concordamos que:

²⁸ Engels (2010) afirma que na maioria dos Estados, os direitos são regulados levando-se em conta a posse dos cidadãos. Assim, o Estado cumpre a função de um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem. Exemplos como de Atenas e em Roma reforçam essa tese, onde a classificação da população era estabelecida pelo montante de bens. No Estado feudal da Idade Média, o que se levava em conta era a importância da propriedade territorial; já no Estado Moderno na luta entre proletariado e burguesia a riqueza também exerce seu poder e estabelece o domínio da produção e acumulação de capital. Com essas modificações as leis econômicas de produção determinam os ditames desta relação.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão que se valeu da nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes (ENGELS, 2010, p. 215-216).

Portanto, as políticas públicas de educação criadas pelo Estado têm caráter teleológico que visam alcançar um objetivo real e que numa sociedade constituída por classes antagônicas tem uma intencionalidade.

A educação escolar e as políticas que a sustenta, na sociedade de classes tem um sentido político que a localiza historicamente num estágio de desenvolvimento produtivo em que há um ideal político pedagógico que é transformado ideologicamente em um consenso coletivo que representa uma classe social que detém o poder material.

Assim, torna-se fundamental esclarecer que a análise aqui apresentada é desenvolvida, sob à ótica da classe trabalhadora, ou seja, com base na ideia daqueles que produzem a mais-valia e transformam a natureza em meios de produção e de subsistência.

Para Saviani (2000) o Estado capitalista impulsionado pelas questões econômicas favorece os interesses privados sobre os interesses da coletividade, configurando-se assim o seu caráter antissocial, uma vez que, aqui, a produção social da riqueza fica subordinada aos interesses da classe que detém o controle dos meios de produção.

Para Freitag (1980) neste processo, o sistema educacional capitalista consegue reproduz as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes, reproduzindo de maneira diferenciada a “cultura”, isto é, a ideologia da classe dominante. Deste modo, a escola é ou pode ser, um mecanismo de reforço dessa própria relação capitalista que atua com interesses da estrutura de dominação estatal e, portanto, no interesse da dominação de classe. Vale salientar que essa formação de dominação pode não ocorrer de forma direta, através da aplicação explícita da violência, mas de forma disfarçada, com o consentimento dos sujeitos que sofrem a violência da “ação pedagógica”.

A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção. Para satisfazê-la, ela age de diferentes maneiras, ao nível das três instâncias. As diferentes formas de atuação, em seu desdobramento múltiplo, vistas dialeticamente no contexto estrutural global, acabam por se reduzir a

uma essencial: a da reprodução e perpetuação das relações existentes. (FREITAG, 1980, 35).

Evidentemente, é preciso esclarecer que não queremos insinuar que os mecanismos a função reprodutivista e de manutenção das relações sociais excludentes que podem se estabelecer na escola são acatadas de forma passiva ou pacífica, uma vez que existem mecanismos ou espaços externos a ela, que podem gerar o conflito e consequentemente a luta de classe. Simplificadamente podemos afirmar que a escola não é nem a causa nem a único fator capaz de perpetuar a dominação e exploração, pois a luta de classes se trava e se decide ao nível das duas outras instâncias, a econômica e a política.

Deste modo, compreender a relação entre educação e trabalho é necessário e inadiável, pois historicamente, as propostas que tratam desta articulação no Brasil têm oscilado entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixos e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (KUENZER, 1992, p. 12).

Essa era concepção teórica limitada apontada pela autora acima, acerca da relação entre educação e trabalho na qual o Estado, a partir de uma proposição curricular eminentemente prático, apontava como alternativa de inserção dos jovens oriundos das camadas mais pobres ao mercado de trabalho.

O trabalho é essencialmente, o elemento que nos caracteriza como seres humanos. Ele revela significativamente que somos diferentes dos demais animais, pois entre os homens, a transformação da natureza – a ação e resultado desse processo ocorrem de maneira projetada conscientemente antes de serem construídos na prática²⁹.

Compreendemos que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, e como tal, o homem em sua própria ação não apenas media, mas também regula e controla seu metabolismo com a natureza. Mais que isso, ele deve ser entendido como um momento fundante da vida humana que cria os valores constitutivos da riqueza social. De forma que, sem o trabalho, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social sequer existiriam, pois

²⁹ Lessa e Tonet (2008) apontam que a capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar, ou seja, de construir de forma objetiva ou material, faz o homem diferente dos demais animais.

diferentemente das atividades naturais, o trabalho se sustenta na relação mediada entre o seu sujeito e o seu objeto. Recorrendo a Marx, podemos afirmar que

[...] somente quando o objeto é para o homem objeto humano, o homem objetivo deixa o homem se perder em seu objeto. Isto somente é possível quando o objeto se converte para ele em objeto social, e ele mesmo se converte em ser social, e a sociedade se converte para ele, neste objeto, em ser. De um lado, pois, o fazer-se para o homem em sociedade por todas as partes a realidade objetiva, a realidade das forças humanas essenciais, realidade humana e, por isso, realidade de suas próprias forças essenciais, se tornam para ele, todos os *objetos de objetivação* de si mesmo, objetos que afirmam e realizam sua individualidade, objetos seus, isto é, *ele mesmo* se faz objeto [...]. (MARX E ENGELS, 2009, p. 42-43. Grifo do autor).

Cabe-nos salientar que nem todos os atos humanos devem ser reduzidos ao trabalho. Pois, a sociedade não pode existir sem a natureza e os demais elementos necessários para a sobrevivência do homem.

Com efeito, concordamos com Taffarel; Barroso (s.d) ao afirmar que até mesmo o movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem, o trabalho – fundamento ontológico da história, processo da formação da espécie humana cujo ser genérico só se objetiva através do trabalho havendo coincidência plena entre sujeito e objeto, através da prática, no transcurso da história, aonde vão se constituindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, tornando-se o pensamento objetivo e as leis do pensamento coincidentes com as leis do objeto. Isto é um processo, em que a realidade objetiva transforma-se em leis do pensamento, ou seja, em conhecimento. Por isto reconhecemos que o desenvolvimento teórico se dá como categorias da prática e isto se dá através do método que serve às finalidades da produção do conhecimento. O desenvolvimento do conhecimento exige, portanto, reconhecermos as categorias, seus conteúdos históricos e suas leis.

No processo de trabalho, o homem transforma a natureza junto com outros homens. O homem é um ser radicalmente social e só se produz na coletividade. Não pode produzir-se diretamente, mas apenas indiretamente, na medida em que compartilha os produtos do trabalho de outros seres humanos por meio da divisão social do trabalho. Até mesmo o trabalho individual, particular, é produto das construções humanas anteriores. As transformações produzidas na natureza pelo homem são sempre mediadas pela coletividade, por meio da linguagem dos instrumentos e das relações sociais (ASBAHR e SANCHES, 2006, p. 59).

Desta maneira, esta é uma relação de convívio social que para garantir a produção de sua existência, o homem cria novas necessidades, criando valores que servem como referência para o estabelecimento de objetivos que são realizados por meio do trabalho.

Na lógica capitalista, Marx (1964) afirma que um aspecto marcante é a transformação da força de trabalho em mercadoria³⁰ que é determinada pelo tempo necessário de produção dos meios de subsistência do trabalhador e consequentemente gerando mais-valia.

Portanto, o modo de produção capitalista converteu o trabalho que antes era uma simples atividade para produção de bens materiais para vida numa mercadoria, de modo que esta atividade criadora se tornasse uma mercadoria com a qualidade do conhecimento para a produção de riqueza.

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1996, p. 157).

Nessa linha de entendimento, o trabalho sendo representado em mercadoria, passa a ter um valor de uso; em coisas que sirvam para satisfazer a necessidade de alguma espécie.

Reconhecidamente, o trabalho humano é sempre um valor de uso, pois sempre tem uma utilidade que necessariamente é uma resposta às necessidades dos homens. Necessidades que, diga-se de passagem, não estão restritas ao âmbito físico como comer, vestir. A sobrevivência humana requer também lazer, arte, ciência etc.

A partir desse conjunto de ideias, Netto e Braz (2009) destacam que nas formas de organização da economia das sociedades humanas, a produção de bens, ou seja, dos valores de uso, necessário à manutenção da vida social deve ser compreendida como um processo, tal qual um movimento contínuo que não pode ser interrompido, senão ao custo da falta daqueles bens. Neste sentido, parte da produção não pode ser consumida pela sociedade, é retransformada em meios de produção ou em matérias da nova produção, uma vez que meios de produção se

³⁰ No tocante a questão da Mercadoria, Marx (2007, p. 49-50) diz que “À primeira vista, a riqueza da sociedade burguesa aparece como uma imensa acumulação de mercadorias, sendo a mercadoria isolada a forma elementar dessa riqueza. Mas, cada mercadoria se manifesta sob o duplo aspecto de valor de uso e de valor de troca. A mercadoria na linguagem dos economistas ingleses, é, em primeiro lugar, “uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável à vida”, objeto de necessidades humanas, meio de existência na mais alta acepção da palavra. A forma sob a qual a mercadoria é um valor de uso confunde-se com sua existência material tangível”.

desgastam e precisam ser substituídos, bem como repostos; e matérias da produção são nela consumidas.

Na formulação desenvolvida por Marx (2007) o valor de uso não tem valor senão para o uso, e não adquire materialidade senão no processo de consumo. Desta maneira, um mesmo valor de uso pode ser utilizado de diversas formas, podendo inclusive, ter medidas distintas em harmonia com suas particularidades naturais.

Qualquer que seja a forma social da riqueza, os valores de uso constituem sempre seu conteúdo, que permanece em primeiro lugar, indiferentemente a essa forma. Ao provar o trigo, não se conhece quem o cultivou: servo russo, modesto aldeão francês ou capitalista inglês. Ainda que o valor de uso seja objeto de necessidades sociais e se articule, por conseguinte, à sociedade, não expressa, todavia, uma relação de produção social. Seja esta mercadoria considerada em seu valor de uso: um diamante, por exemplo. Olhando o diamante, não se percebe que é uma mercadoria. Quando serve como valor de uso, estético ou mecânico, sobre o colo de uma dama ou na mão do lapidário, é diamante e não mercadoria. Parece tornar-se necessário que a mercadoria seja um valor de uso, mas indiferente que o valor de uso seja uma mercadoria [...]. O valor de uso entra nela somente quando é determinado de forma econômica. Diretamente, é a base material que se manifesta uma relação determinada: *o valor de troca* (MARX, 2007, p. 50-51. Grifo nosso).

Assim, o processo capitalista de produção não é unicamente produção de mercadoria, e sim o processo que absolve trabalho não pago, capaz de transformar os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago. O que nos leva a crer que não há apropriação de mais valia se não ocorrer a troca; a circulação, pois o valor de troca de uma mercadoria não ocorre em seu próprio valor de uso. Ele representa o trabalho homogêneo não diferenciado, ou seja, o resultado do trabalho que diferem individualmente.

Na análise de Netto; Braz (2009) o valor de uma mercadoria pode ser representado pela quantidade de trabalho média, em condições históricas dada, que são exigidas para a sua produção (trabalho socialmente necessário); tal valor é suscetível de modificação quando mercadorias diferentes são comparadas no processo da troca, pois é na troca que o valor da mercadoria se expressa.

Para medir os valores de troca das mercadorias mediante o tempo de trabalho a elas incorporado, é necessário que os diferentes trabalhos sejam reduzidos a trabalho não diferenciado, uniforme, simples; em síntese: a trabalho que é idêntico pela quantidade e não se distingue senão pela quantidade. Essa redução apresenta a aparência de uma abstração; mas é uma abstração que ocorre todos os dias no processo de construção social (MARX, 2007, p. 53-54).

Portanto, o valor de troca de uma mercadoria não se manifesta em seu próprio uso. O valor das mercadorias está determinado pela proporção em que podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho.

Como se vê, enquanto mercadoria, o trabalho se transforma em uma força abstrata, sem conteúdo concreto que somente interessa ao capital como produtora de valores de troca, de mais-valia³¹.

Corroborando com essa ideia, Paro (2006) acrescenta ainda que o trabalho que produz mais-valia é aquele trabalho indiferenciado e reduzido, em sua totalidade, o que podemos denominar de *trabalho abstrato*³² - aquele que surge e se desenvolve na medida em que a troca se torna a forma social do processo de produção em processo de produção mercantil. Entretanto, o referido autor salienta que na ausência da troca como meio social de produção, o trabalho abstrato inexistente, pois,

A produção é, pois, imediatamente consumo; o consumo é imediatamente produção. Cada qual é imediatamente o seu contrário. Ao mesmo tempo, opera-se um movimento mediador entre ambos. A produção é mediadora do consumo, cujos materiais cria e sem os quais não teria objeto. Mas o consumo é também imediatamente produção enquanto procura para os produtos o sujeito para o qual são produtos [...]. Sem produção não há consumo, mas sem consumo tampouco há produção. [...] primeiramente, porque o produto não se torna produto senão no consumo [...]. Em segundo lugar, o consumo produz a produção porque cria a necessidade de uma nova produção, ou seja, o móvel ideal, interno e ativo da produção, que é o seu pressuposto. O consumo cria o móvel da produção; cria também o objeto que, como finalidade, atua na produção de um modo determinante. Se é evidente que a produção fornece o objeto exterior do consumo coloca o objeto da produção idealmente, como imagem interior, como necessidade, como impulso, como fim. (MARX, 2007, p. 245-246).

Contrariamente ao trabalho concreto, o trabalho abstrato revela a existência de elementos determinantes da organização do trabalho, que se constituiu na capitalista de produção.

³¹ *Mais-valia* é o conceito usado para designar a diferença considerável que existe entre o salário pago e o valor do trabalho produzido. Existem teorias buscam desenvolver as diferentes vertentes para conceber uma explicação para surgimento e o funcionamento do sistema capitalista, dentre essas explicações o termo *mais-valia*. Para Marx a repartição da *mais-valia* gerada na produção sob a forma de lucros entre industriais, banqueiros e comerciantes diz respeito à separação do capital total – também denominado de *capital social* em capitais específicos (industrial, bancário, comercial). Essa explicação pode ser explicitada em NETTO, João Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução. 5ed. São Paulo: Cortez, 2009.

³² Ainda tratando do trabalho abstrato de Paro (2006) simplifica que o pressuposto deste tipo de trabalho é o dispêndio de energia (desgaste de músculos, nervos e cérebro), seu caráter fisiológico, embora não se reduza a ele. O trabalho abstrato tem fundamentalmente uma carga social, uma vez que dentre outros aspectos, o trabalho que constrói tal valor é uma substância social.

Ao abordar esta questão, Lessa (2007) argumenta que neste processo ontológico, o desenvolvimento da sociabilidade³³, a materialidade social, ou seja, as relações sociais que articulam os homens entre si e com a natureza assumem uma objetividade própria que cotidianamente constrói a singularidade do indivíduo.

Para Martins (2009) o Ser se transforma em homem pelas influências que recebe dos outros homens nas relações que geram a produção da existência não apenas sentido físico, mas também no campo da moral. Portanto, seria um absurdo aceitar que a ideia do ser feito por si mesmo, uma vez que a essência do homem se define pelas relações que se estabelece com outros homens sob a mediação da natureza.

A humanidade não pode ser explicada pelas tentativas de redução do indivíduo e da sociedade, pela eliminação da história e pela naturalização da natureza. Isso porque o homem é resultante de um processo complexo, que reflete, pela individualidade, toda a humanidade da qual o sujeito faz parte. Trata-se, na verdade, de um processo composto pela síntese de múltiplas relações que abrangem a natureza, as forças materiais, as relações de produção e as relações sociais gerais (MARTINS, 2009, p. 40)

Assim, concepções ontológicas, são fundamentais e podem exercer um papel de suma importância na reprodução social³⁴ e por essa mediação, no próprio desenrolar do trabalho.

Seguindo o raciocínio de Netto e Braz (2009) essa forma de entendimento do trabalho nos faz avaliar que, contraditoriamente, quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transpõem a barreira do espaço ligado diretamente ao trabalho, criando objetivações próprias. Ocorre que essa objetivação tem sempre como resultado alguma transformação da realidade, uma vez que, toda objetivação desenvolve uma nova situação. Desta forma, tanto a realidade nem o sujeito que a transformou são os mesmos, numa dinâmica em que:

Ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, o ser humano humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser eu

³³ Marx argumenta que a sociabilidade humana tem no trabalho o seu fundamento. Ela é uma mediação histórico-social e não se desenvolve fora das relações sociais, que são mediadas pela linguagem.

³⁴ Apoiando-se em Lukács Lessa (2003, p. 107) diz que “o que distingue ontologicamente a reprodução social daquela apenas biológica é que, ao contrário da natureza, o ser social, por ser síntese de atos teleologicamente postos, tem por medium e órgão da sua continuidade a consciência, podendo por isso se reconhecer em sua própria história e se elevar ao seu ser-para-si”.

também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas novas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim (DUARTE, 2003, p. 25).

Essa é uma questão fundamental para se entender que a relação entre objetivação e apropriação se processa na incorporação de um objeto natural à atividade essencialmente humana. Uma implicação determinante no desenvolvimento histórico do homem, uma vez que na perspectiva dialética a história é um processo prático pelo qual homens determinados num contexto determinado estabelecem relações sociais que transformam a natureza através do trabalho, garantindo desta forma, novas gerações se apropriem das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. Embora muito vezes esquecido, a escola deve cumprir essa função.

Desta forma, tanto o fim quanto os meios do trabalho determinam ao homem condições que transcendem à sua natureza, pois neste processo, o sujeito seleciona uma posição entre as diversas alternativas concretas que lhe são apresentadas, numa nova forma de trabalho. Isto gera uma relação entre o sujeito e objeto que exige conhecimento sobre a natureza e coordenação múltipla necessária ao sujeito que se constrói a partir do trabalho educativo.

Ao analisar as mudanças significativas que ocorreram na sociedade capitalista Kuenzer (2005) aponta que a Escola, através de processos pedagógicos, tem sido um importante instrumento no processo de consolidação de comportamentos, valores e atitudes do capital a partir das relações de produção e de novas formas de trabalho.

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas (KUENZER, 2005, P. 79).

Esse movimento nos faz perceber a centralidade do trabalho no processo de objetivação e apropriação da cultura, em uma relação que sempre se realiza em condições determinadas pela atividade passada para outros seres humanos. Portanto, a apropriação da cultura é um ato, ou melhor, um processo educativo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de

outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2012, p. 13)

Ao superar a natureza por meio do trabalho, o homem constrói sua história e por meio da educação, ou seja, no processo de transmissão e assimilação da cultura os indivíduos se humanizam. Portanto, a educação não é um fenômeno natural.

Neste sentido, a educação escolar, uma invenção humana tem papel importante, na medida em que visa superar, pelo menos em parte, a diferença entre o que conhecemos ao nascer e tudo aquilo que a humanidade criou de saber desde que ela se formou. A educação escolar é a atualização histórica de cada indivíduo e o educador a partir da escola é o mediador que serve de guia para a apropriação dessa criação humana.

Assim, a escola – local onde se dá ou onde deveria dar-se a educação sistematizada, participa da divisão social do trabalho que promove aos indivíduos os elementos culturais necessários para viver na sociedade a qual eles pertencem.

Neste sentido, concordamos com Freitas (1996) ao afirmar que a docência e prática pedagógica devem ser entendidas como processo de trabalho, como forma de intervenção em uma determinada realidade que requer uma análise do método de trabalho e implica descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve.

Recorrendo ao pensamento de Saviani, Duarte (2006) conclui que no princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir, com o trabalho, portanto, o ato de viver era educativo; humanizador.

Para Saviani (2003) o trabalho enquanto característica definidora da atividade humana apresenta-se em duas categorias: trabalho material e trabalho não-material. No primeiro caso ocorre uma influência direta dos homens agindo para transformar uma determinada matéria-prima, resultando daí um produto observável imediatamente ao final do processo que pode ser uma matéria natural ou artificial.

Desta forma, a atividade educativa se insere na categoria de trabalho não-material. Isto porque ela não tem sua objetivação de forma independente em relação ao seu produtor. Logo que é produzida o seu consumo ocorre de forma concomitante. Neste caso, tanto professores (produtores), quanto alunos (matéria-prima) compartilham desse consumo.

Para Duarte (2012) o trabalho educativo é resultado de uma análise histórica, que produz nos indivíduos singulares, sua humanidade, ou seja, o trabalho educativo alcança seu objetivo quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida historicamente e coletivamente, quando ele se faz humano, a partir da apropriação dos elementos culturais

necessários à sua formação como ser humano. O que nos faz lembrar que todo processo educativo, visa desenvolver o ser humano é realizado de forma direta e intencional. Portanto,

Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional (DUARTE, p. 54, 2012).

Classificar a natureza do trabalho não é algo novo essa prática já era comum nas relações entre as diferentes nações estavam relacionadas ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho e das relações internas que se estabeleciam entre elas. Um princípio universalmente reconhecido que pode ser notado não apenas nas relações entre uma nação e outra que dependem do nível de desenvolvimento da sua produção e das suas relações internas e externas, essa situação acontece, com toda a estrutura interna de cada nação. Neste contexto a divisão do trabalho é um fator preponderante, pois

A divisão do trabalho numa nação obriga em primeiro lugar à separação entre trabalho industrial e comercial e o trabalho agrícola; e, como consequência, a separação entre a *cidade* e o *campo* e à oposição dos seus interesses. O desenvolvimento ulterior conduz à separação do trabalho comercial e do industrial. Simultaneamente, e devido à divisão de trabalho no interior dos ramos, assiste-se ao desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de quais quer destas subdivisões particulares às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravidão, ordens e classes). O mesmo acontece quando o comércio se desenvolve entre as diversas nações (MARX, 2004, p. 23).

As reflexões acima apresentadas trazem à tona um aspecto muito importante e que precisa ser discutido. Trata-se das especificidades do trabalho, em especial, do trabalho educativo, que na sociedade capitalista tende a separar essa articulação, distorcendo sistematicamente as funções sócio-políticas da escola e da educação. Deste modo, entendemos que

Certa deformação física e espiritual é inseparável mesmo da divisão do trabalho na sociedade. Mas como no período manufatureiro leva muito mais adiante a divisão social do trabalho e também, é ele que primeiro fornece o material e o impulso para a patologia industrial. Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo (MARX, 2004, p. 32).

Essa é uma estratégia utilizada pela classe dominante para manutenção das desigualdades sociais que a partir de formulações que realmente não respondem às necessidades

da classe trabalhadora restringe e a condena a degeneração, uma vez que a divisão social e técnica do trabalho é condição fundamental para a construção do modo capitalista de produção.

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos, portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem (MARX e ENGELS, 2007, p.36).

Cabe lembrar que essa lógica da divisão se manifesta também em outras áreas, a exemplo da educação. Desta maneira a escola e a educação assumiam uma perspectiva diferenciada em que processo de produção do conhecimento que implica compreendê-lo como atividade intelectual e que traduz em processo dinâmico. Já nas chamadas sociedades modernas, a educação incorporou características específicas que ampliaram ainda mais essa divisão. Assim,

Com a transformação dos meios de produção em capital, a máquina tornou-se definidora das normas que regem a produção quanto ao que vai ser produzido, como vai ser produzido e com que ritmo de trabalho. Ou seja, o trabalhador tornou-se apêndice da máquina [...]. Com a objetivação do trabalho, o trabalhador da maquinaria tornou-se totalmente desqualificado, pois nenhuma das qualidades exigidas no trabalho artesanal e mesmo manufatureiro, referentes a sua subjetividade, é mais necessária [...] (CAMARGO, 2006, p. 152-155).

A separação entre concepção e execução visa um controle da produção, aumentando a divisão entre trabalho mental e trabalho manual. Uma divisão que não fica apenas na esfera empresarial, mas tem determinado o planejamento educacional.

Para Kuenzer (1992) essa forma de seleção e classificação do ensino visa manter a separação entre “educação” e “formação profissional” como expressão dessa divisão que desarticula o mundo da “educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo para os ricos; e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas nos cursos profissionalizantes para os pobres.

Para Marx; Engels (2002) a divisão do trabalho³⁵ é uma das forças capitais da história que se manifesta também na classe dominante, sob a forma de divisão entre trabalho

³⁵ Para Marx e Engels (2007) A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. A partir desse momento, a consciência *pode*

intelectual e o material, de tal forma que teremos duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe. Nesta perspectiva,

A divisão social do trabalho aprofunda, destarte, a divisão entre contemplação e ação, e leva à exaltação do homem como ser teórico. Por sua vez, a primazia que se atribui às atividades livres – ou liberadas do contato com a matéria – e o desprezo de que se faz objeto e trabalho físico, como ocupação indigna de homens livres, não faz nada mais do que afirmar a posição destes últimos e rebaixar a dos trabalhadores físicos [...] (VÁZQUEZ, 2007, p. 41).

Com efeito, o modo de produção capitalista alterou a divisão social do trabalho, seguindo a lógica do mercado que traz consigo exigências de novas especialidades de acordo com o desenvolvimento industrial e do mercado mundial.

Podemos perceber uma lógica que ao se apropriar da força de trabalho não apenas expropria o trabalhador dos meios de produção, mas também provoca a expropriação de sua qualificação.

Para Kuenzer (2005) a escola ao dissociar o saber teórico das práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, é por excelência, um espaço de materialização desta divisão. Ela é uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. Não é a toa que a classe que detém o poder material é também aquela tem a posse dos meios de produção intelectual.

Os cursos de formação profissionalizante, que se destinam aos trabalhadores, são um exemplo claro deste problema, uma vez que eles pouco atendem as suas necessidades, em virtude do seu caráter excludente, da inadequação organizacional bem como de suas proposições curriculares que são desvinculadas do mundo do trabalho e das características do trabalho.

Por isso devemos compreender que ao o saber é produzido não apenas no espaço escolar, ele é resultado das relações que estabelecem no trabalho para garantir a sobrevivência humana. O saber é elaborado, sistematizado, privadamente e transformado em teoria no espaço escolar.

Para Frigotto (1989) no capitalismo, o uso combinado, coletivo da força de trabalho, resultante do desenvolvimento das relações sociais de produção, permite, a um mesmo tempo,

realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência das práxis existentes, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da moral etc.

cindir, dividir o processo de trabalho e desqualificar o próprio trabalho, levando a um nivelamento relativo da própria força de trabalho, pois esta forma de relações sociais de produção tende historicamente, pela natureza mesma da competição. O capital comanda a divisão social do trabalho e a especificidade das qualificações ou desqualificações da força de trabalho para seu uso.

Segundo Saviani e Duarte (2012) no percurso da história da sociedade capitalista, marcada pela divisão social do trabalho, acarreta a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação como forma de impedir que a totalidade da riqueza material e não material esteja a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

O resultado desse processo é uma crescente inter-relação entre trabalho material e imaterial que parece indicar que a questão fundamental, nas condições do capitalismo monopolista não é a diferenciação entre trabalho produtivo e improdutivo, mas a de trabalho coletivo, onde o trabalho produtivo e o improdutivo, ainda que efetivamente distintos, objetivamente se interdependem que tem como consequência a fragmentação no trabalho provocada por uma competição institucionalizada e a disputa acirrada entre os estudantes que baseia na classificação e na avaliação meritocráticas, provocando a desqualificação e a exclusão.

Na sociedade capitalista este processo o trabalho mascara nas e para as representações dos sujeitos às contradições, pois, nas sociedades divididas em classe antagônicas tem como resultado a produção material realizada pelas classes dominantes beneficiam as classes dominantes que se objetiva a partir do trabalho.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz. Como a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção como que produz bens (MARX, 1993, p. 159).

O que faz do indivíduo um ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano³⁶ é a atividade vital que a assegura a sua vida como espécie é o trabalho.

³⁶ Ao discutir a questão do Ser genérico Marx nos Manuscritos econômicos filosóficos (1993, p. 163) aponta que “o homem é um ser genérico não apenas no sentido de que faz objeto seu, sua prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora trata-se apenas de outra expressão para a

Assim, o produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada; ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto, ou seja, a realização efetiva do trabalho é a sua própria objetivação que transforma a atividade do sujeito em um objeto social que na sociedade capitalista, transforma o trabalho e o próprio sujeito em produtos que se faz de forma alienada³⁷.

De acordo com Marx a categoria alienação remete se refere a ser alheio, ter estranhamento. A alienação está relacionada à relação sujeito-objeto, pois

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém, agora ela já não lhe pertence a ele, mas ao objeto. Quanto maior a sua atividade, tanto mais o trabalhador se encontra sem objeto [...]. A alienação do trabalhador no seu produto significa não só o que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (MARX, 1993, p. 160).

Mas é importante salientar que a alienação não se resume a essa relação entre o indivíduo e o produto do trabalho humano - o indivíduo e as objetivações do gênero humano.

A alienação do indivíduo se origina na alienação do trabalho, Marx (1993) especifica as três relações estruturais da atividade humana, qualquer que ela seja: a) a relação do indivíduo com a produção, isto é, com a execução da atividade; b) a relação do indivíduo com o produto da atividade executada; c) a relação do indivíduo com o gênero humano. Portanto, a separação entre produtor e produto provoca o não reconhecimento entre eles e determina uma consciência alienada, incapaz de compreender criticamente o mundo, bem como transformá-lo.

Ao discutir essa questão Lessa (2007) afirma que na sociedade capitalista a partir do caráter social burguês, possibilitou que a existência humana se alienasse numa intensidade e amplitude significativas. Como consequência, o trabalho alienado transforma a vida genérica do homem e também a natureza enquanto sua propriedade espiritual, em ser estranho, em meio da sua existência individual, provocando também a alienação do homem relativamente ao homem.

mesma coisa – no sentido de que ele se comporta perante si próprio como a espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre”

³⁷ Para Marx (1993) baseando-se no pressuposto da alienação, a apropriação do objeto manifesta-se de tal forma que há um estranhamento entre o produto do seu trabalho e ele mesmo. Quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador se encontra (MARX, 1993, p. 166).

Em decorrência deste aspecto o produto do trabalho não expressa a individualidade do trabalhador, pois ao ser apropriado pelo capital, o torna um ser hostil e estranho ao ser do indivíduo que o produziu.

Trata-se, portanto, de superar essa condição e pensar sujeitos individuais e coletivos produzidos nos diversos processos de trabalho que ultrapasse as diversas formas de alienação que levem em conta trabalhadores como sujeitos ativos, utilizando estratégias que visam a transformação radical da sociedade e refletem posições diversas em relação às contradições existentes entre as classes sociais. Esta “nova” perspectiva se constitui e se interliga não apenas nesses novos sujeitos, mas também em novas organizações que articulam e expressam os interesses diferentes e opostos no modo de produção e apropriação dos bens e serviços que se configuram a partir das manifestações que se estabelecem na relação entre trabalho e capital que chamamos de práxis.

A ampliação conceitual desta relação poderia possibilitar a superação de uma compreensão limitado da escola e de sua função social, podendo despertar a consciência política que se dão na e pelas práxis.

Assim, nessas condições, o trabalho escolar, bem como o saber por ele desenvolvido, é propositadamente negado aos filhos da classe trabalhadora uma vez que

As relações sociais de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que “pensam”, programam e supervisionam a decodificação da programação estabelecida (FRIGOTTO, 1989, p.169).

Esta citação retoma um aspecto interessante onde as diferentes instituições pedagógicas, bem como outras, atuam como ferramentas de persuasão e de poder a serviço dos interesses da classe burguesa por isso são chamadas de aparelhos ideológicos de Estado.

Em seu caráter ideológico a educação se articula com a totalidade mediante a tentativa da classe burguesa de representar de maneira unificada o que é contraditório, uma vez

que a educação traz consigo elementos amplamente contraditórios que estão em sua estrutura, mas não nascem nela.

Para Cury (1992) como as contradições que se ligam com ela não se originam nela, seria demasiado imputar-lhe isoladamente e ao saber que ela veicula o peso de tornar o capitalismo um sistema acabado, fechado. A educação, portanto, não é uma tarefa messiânica acima ou além das contradições de base próprias da sociedade capitalista. Deste modo, essa prática contraditória, exige dos dominadores no conjunto das transformações havidas pelo avanço do modo de produção capitalista, que os novos espaços se tornem *espaços do poder*.

Trata-se, de uma relação conflitante e antagônica, pois de um lado estão as necessidades de reprodução do capital e do outro as diversas necessidades humanas que se perpetua historicamente.

No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento tem sido dominante até recentemente. A legislação educacional promulgada sob a égide do golpe de 64 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente, embora profundamente questionada e, em parte, superada, especialmente nos Estados e municípios onde a gestão educacional passou a ser controlada por forças políticas democráticas (FRIGOTTO, 2002, p. 40).

É importante salientar que nos espaços de disputa de poder existem aqueles que se contrapõem a lógica da aceitação passiva, pois a luta existente no interior das classes se configura em uma luta entre diferentes concepções. Esse é um processo que deve mediado pela coletividade que se estabelece nas relações sociais que ali se manifestam.

3 A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA SINDICAL: O SINDICATO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

As discussões acerca do papel dos sindicatos, na atual hegemonia do capital são marcadas por profundas divergências que estão presentes desde o nascimento do movimento operário que, a ausência de direitos e as péssimas condições de trabalho, provocadas pelo capital, lutava não apenas por questões trabalhistas, mas pela construção de uma nova ordem econômica, social e política.

O sentido da proposta de Marx implicava transformar os velhos sindicatos em uniões de operários que organizassem os trabalhadores assalariados, empregados e desempregados, não apenas enquanto vendedores reais ou virtuais da mercadoria força de trabalho, mas sim como indivíduos produtores, potenciais criadores de uma nova sociedade, sem explorados e exploradores. (FRIGOTTO e MOLINA, 2010, p. 40).

Sob essa ótica, o foco da luta dos trabalhadores é a luta de classe, e reconhece o papel e o valor do sindicato nos embates contra a exploração do capital. As lutas econômicas fazem parte da própria condição dos trabalhadores. No entanto, reconhecendo os seus limites e enfatizam a necessidade de os sindicatos se converterem em centros de organização da classe trabalhadores.

Se fizermos uma análise político-ideológica, podemos perceber que uma das formas mais persistentes é o uso de teorizações em torno da crise sindical que visam enfraquecer e confundir o papel dos sindicatos. Evidentemente, em relação à concreticidade das assertivas que dizem que movimento sindical enfrenta enormes problemas e dificuldades, exigindo profunda reflexão sobre a sua orientação, ação, organização.

Historicamente o debate sobre o papel dos sindicatos é marcado por profundas divergências que desde o surgimento do movimento operário é constituído por divergências que se manifestam até hoje. Deste modo, as tarefas delegadas aos sindicatos na luta contra o capitalismo e pela construção de uma nova ordem econômica, social e política surgida em meados do século XIX, perpassam todo o século XX.

De acordo com Montañó e Duriguetto (2010) no Brasil, as primeiras formas de organização dos trabalhadores foram as *Associações de Socorro e Auxílio Mútuo* (com fins assistenciais) e as *Ligas ou Uniões Operárias* (que com o advento da indústria buscavam reunir operários por ramos de atividades, mas já com objetivo de luta em defesa de interesses comuns) que posteriormente se transformaram em organizações sindicais. A criação da Confederação

Operária Brasileira foi primeira tentativa de construção de uma central sindical que tinham como principais pautas: jornada de trabalho de oito horas, melhorias salariais, férias, seguro contra acidente de trabalho, proibição do trabalho infantil, regularização do trabalho de mulheres e menores de idade, sufrágio universal.

Ao discutir essa temática, Montañó e Duriguetto (2010) constataam que existem profundos antagonismos acerca dessa questão e apontam que dos fins do século XIX aos anos 1920 do século passado três correntes influenciaram a direção das organizações sindicais no Brasil, a saber:

- a) O *anarcossindicalismo*, a então hegemônica e mais radical que recusava a existência de um partido político da classe e a via eleitoral e parlamentar, que influenciados pelos operários imigrantes europeus, concebiam os sindicatos como espaço revolucionário capaz de promover uma sociedade sem classe e sem a presença do Estado;
- b) Os *reformistas* que rejeitavam a ideia dos sindicatos como espaço revolucionário; defendiam a transformação gradativa da sociedade capitalista, a partir da conquista do direito que seriam adquiridos por meio da “pressão” sobre o Estado e da luta parlamentar;
- c) Os Sindicatos amarelos que buscava a conciliação entre capital e trabalho e a dependência em relação ao Estado.

Embora hegemônico, o anarcossindicalismo, sofreu fortes repressões estatal e aqueles sindicatos mais aguerridos, provocadores de inúmeras greves foram fechados e os seus militantes presos e condenados. Vale lembrar que embora não tenha sido uma construção consensual foi desse grupo de militantes, considerado anarquista que surgiu o Partido Comunista do Brasil (PCB)³⁸ que mesmo na clandestinidade formulavam a partir de concepções marxistas e leninistas, uma linha política que compreendesse e orientasse a revolução brasileira.

Para Montañó e Duriguetto (2010) na tentativa de cooptar as ações anarquistas, o Estado investia no controle de setores do operariado e dos sindicatos, ora amplificando a influência dos *sindicalistas amarelos*, ora controlando-os no Conselho Nacional do Trabalho, criado em 1921 e posteriormente, com a criação do Ministério do Trabalho em 1930, o Estado

³⁸ A trajetória do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em 25 de março de 1922, é parte constitutiva da história do Brasil. Se, na sua gênese, convergiram os ideais libertários do nascente proletariado, no seu desenvolvimento e consolidação foram sintetizados os processos de maturação de uma organização política que buscava (e ainda busca até hoje) conjugar em suas fileiras os mais destacados dirigentes das lutas dos trabalhadores e representantes da intelectualidade e da cultura brasileira. Ao se tornou um verdadeiro partido de referências nacionais, no imediato pós-guerra, o PCB revelou-se como um espaço de universalização de uma vontade política que fundia o mundo do trabalho com o mundo cultural.

a partir da incorporação dos sindicatos ao referido órgão estatal passou a formular uma política de cooperação de colaboração entre as partes.

Ação política repressiva e proibição às lutas dos trabalhadores e aos sindicatos autônomos, normatização de direitos e políticas trabalhistas que eram passados como concessão e outorga do Estado em vez de conquistas dos trabalhadores e o crescimento dos sindicatos oficiais tornaram as organizações sindicais espaços não de luta, mas organizações que buscavam favores e recursos junto à burocracia estatal. Os sindicatos oficiais passaram a ser os espaços dos “pelegos” e de ações assistenciais (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, 238).

A finalidade dos sindicatos deixou de ser política e se tornou mero assistencialismo, reduzida a uma vez ao ano, a conquista de melhorias salariais. De modo a finalidade de garantir aos trabalhadores uma consciência política, foi relegada, agravando cada vez mais a situação de classe explorada pela burguesia nacional e imperialista.

Esta forma de controle fez com que o sindicato passasse a ser uma entidade ligada ao Estado burguês e garantido por ele, podendo se sustentar, inclusive, sem o apoio efetivo da classe, bastava-lhe unicamente ser reconhecido e aprovado pelo Governo. A partir do momento que existia um único sindicato, este se tornou um representante oficial obrigatório da categoria em negociações e lutas com os patrões. Isto é, o sindicato não opõe sua força conforme a participação da massa de sua categoria na luta, mas simplesmente, por ser o único interlocutor legalmente reconhecido para desempenhar esse papel. Toda essa nova formatação sindical foi imposta arbitrariamente e, ao mesmo tempo, as organizações socialistas e as autênticas lideranças operárias, eram violentamente reprimidas, marcando o fim do velho movimento sindical. Assim, das associações criadas espontaneamente pelos militantes operários socialistas perderam forças, provocando o fim do sindicalismo baseado na luta de classes, que via nas lutas econômicas e salariais um meio de chegar a abolição da exploração baseada na propriedade privada dos meios de produção.

As ofensivas produzidas pelo capital causaram vários problemas no tocante às ações das entidades sindicais, mas não significaram o arrefecimento das lutas e mesmo que de forma clandestina, os trabalhadores promoviam ações que mobilizassem a categoria que a partir de novas demandas criaram o que os autores acima citados chamam de “novo sindicalismo” e retomam sua ação política.

Para Saviani (2010) é nesse tumultuado contexto de contradições que os professores que até a década de 1960 eram considerados – e assim os próprios professores assim se viam como representantes do Estado junto à população, uma vez que, sendo funcionários públicos

com regime próprio e diferenciado de trabalho não incluía formalmente, por exemplo, o direito de greve. Somente a partir da década de 1970 com as mudanças de políticas educacionais introduzidas pelo governo militar, que a categoria passou a ser considerada e tratada como empregados comuns, aproximando-os do espírito da legislação trabalhista. Essas mudanças provocaram a necessidade de uma maior participação dos trabalhadores em educação na luta pela manutenção dos direitos que foram usurpados pelas novas políticas do Estado.

A partir daí os professores passaram a enxergar essa relação não mais de forma apenas colaborativa, mas como trabalhadores da Educação Estado tornava-se o patrão e se insere nessa nova forma de desenvolvimento movimento sindical, inclusive ampliando o olhar no tocante ao papel dos sindicatos, que até então, se restringia às questões de cunho salarial e condições de trabalho.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial (FREITAS, 2002, p. 03)

Neste sentido, a formação dos educadores ganhou destaque, produzindo e evidenciando concepções avançadas sobre essa questão. O caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e o desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, tornou algo fundamental.

Nesta lógica, marcada pela intensa e perversa imposição do capital, o sindicalismo dos trabalhadores da educação ganhou força e com a Promulgação da Constituição de 1988 e a participação dos seus trabalhadores nas discussões acerca dos rumos da Educação expressos na Constituição Federal e a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(CNTE)³⁹ e o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES/SN)⁴⁰, consolidou o caráter político-pedagógico do movimento sindical dos trabalhadores em educação.

Nesse contexto, a mobilização dos professores passou a incluir em sua pauta de reivindicações, além da questão salarial e das melhores condições de trabalho, a participação na gestão da escola e na formulação da política educacional, entre outras reivindicações. Ocorre que, enquanto essas reivindicações, por assim dizer, ligadas à participação democrática, foram incorporadas à legislação, as condições de trabalho e de salário foram tornando-se cada vez mais precárias. Assim, a exigência de formulação dos projetos pedagógicos das escolas, a gestão democrática, a ligação entre escola e comunidade etc. fazem hoje parte da legislação educacional e constam, invariavelmente, dos documentos de política educativa (SAVIANI, 2010, p.211).

Percebe-se, portanto, que as reformas educativas levadas a efeito em nosso país e nos outros países da América Latina que ocorreram principalmente nos anos oitenta e se

³⁹Em 1990 a então, CPB (Confederação dos Professores do Brasil) passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 43 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988. No bojo das reivindicações e resistência contra os desmandos das políticas neoliberais de educação, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) é uma parceira importante e tem papel de destaque na luta pela valorização dos trabalhadores em Educação que dentre outras questões buscam o reconhecimento dos Trabalhadores em Educação, pautando-se pela mobilização, pela profissionalização, pela carreira, pelo piso salarial profissional nacional, pela garantia dos direitos sociais e pela ampliação dos espaços de cidadania. Em seu Caderno de Resoluções do 31º Congresso Nacional a CNTE ao abordar as questões referentes à política sindical salienta que as lutas construídas na CNTE além de exigir as questões verticais, anteriormente expostas, mas também articulações horizontais como organização de Fóruns e colegiados nacionais, principalmente com a CUT, à qual a CNTE é filiada. A Confederação conta hoje com 48 entidades filiadas, sendo 27 estaduais, 17 municipais e duas distritais. São elas: SINTEAC (Acre); SINTEAL (AL); SINTEAM (Amazonas); SINSEPEAP (Amapá); APLB (Bahia); SISE (Campo Formoso - Bahia); ASPROLF (Lauro de Freitas-BA); SISPEC (Camaçari - BA); SIMMP-VC (Vitória da Conquista - Bahia) SINDIUTE e APEOC (Ceará); SAE (Distrito Federal); SINPRO (Distrito Federal); SINDIUPES (Espírito Santo); SINTEGO (Goiás); SINPROESEMMA (Maranhão); SINTERPUM (Timon-MA); SIND-UTE (Minas Gerais); SINTEP (Mato Grosso); FETEMS (Mato Grosso do Sul); SINTEPP (Pará); SINTEP (Paraíba); SINTEM (João Pessoa-PB); SINTEPE (Pernambuco); SINPERE (Recife); SINPC/PE (Cabo de Santo Agostinho-PE); SINPROJA (Jaboatão dos Guararapes-PE); SINPMOL (Olinda-PE); SINTE (Piauí); SINPROSUL (Extremo Sul do Piauí-PI); APP (Paraná); SISMMAC (Curitiba-PR); SISMMAR (Araucária - PR); SINTE (Rio Grande do Norte); SINTERO (Rondônia); SINTER (Roraima); CPERS (Rio Grande do Sul); SINTERG (Rio Grande - RS); SINPROSM (Santa Maria-RS); APMI (Ijuí-RS); SINPROCAN (Canoas-RS); SINTE (Santa Catarina); SINTESE (Sergipe); SINDIPEMA (Aracaju-SE); AFUSE (São Paulo); APEOESP (São Paulo); SINPEEM (São Paulo) e SINTET (Tocantins). Através destes Sindicatos a CNTE mostra a sua força como representação Nacional.

⁴⁰ O ANDES-SN foi fundado em 1981 como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. Sete anos depois, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ainda sob a pressão do regime militar, o ANDES-SN preocupou-se em não apartar o trabalho acadêmico da realidade social, vinculando, na prática, a luta dos docentes às lutas de outros trabalhadores. O ANDES-SN conta com mais de 72 mil sindicalizados de instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e particulares. Está representado em todo o Território Nacional pelas suas 110 seções sindicais.

consolidaram nos anos noventa com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado.

Nestas circunstâncias, marcada por condições precárias de trabalho e de trabalho, os professores passaram a ser responsabilizados pelo Estado pelo mau funcionamento da escola.

Entretanto, articulados no Fórum em Defesa da Escola Pública, os educadores produziram referências importantes para educação brasileira que se materializaram no Plano Nacional de Educação e nos Projetos alternativos da LDB.

Em nosso país, a implementação dessas concepções via políticas de formação vem se dando desde o final dos anos 80 e se consolida na década de 1990, em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia. Várias iniciativas foram tomadas, em especial na América Latina e no Caribe, como tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, pilar do plano de ação Educação Para Todos que fundamentou, em nosso país, o Plano Decenal. A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações e políticas do MEC, que busca a cooptação para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica e, principalmente, no campo da formação de professores (FREITAS, 1999, P. 18).

As concepções que orientam tais mudanças vêm sendo questionadas ao serem confrontadas com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores que, desde o final dos anos oitenta. O processo de mobilização permanente que se materializam nos movimentos sociais, sindicatos é fundamental para liderar o controle social sobre as políticas e programas desenvolvidos pelo Estado, pois somente a partir da politização dessas disputas ocorridas de forma coletiva, pode-se modificar significativamente a realidade educacional dos trabalhadores e filhos dos trabalhadores do nosso país.

Neste contexto os sindicatos de trabalhadores da educação empreendem resistências diferenciadas e ao lutarem pela valorização profissional, pela elaboração de um plano de carreira, pelo piso salarial profissional nacional, e pela defesa da garantia dos direitos sociais têm contribuído para a autonomia política da categoria.

Para Montañó e Duriguetto (2010) essa nova forma de conceber o movimento sindical nos anos 1980 se reformulou a partir de duas tendências, a saber:

- a) Os *sindicalistas* autênticos que tem como principal característica a perspectiva classista na qual não existe a possibilidade de conciliação entre patrão e trabalhadores e que combatiam a estrutura sindical oficial e a construção de um sindicalismo independente,

de classe. Essa forma de pensar a ação sindical constituiu a base para a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁴¹;

- b) Os *da unidade sindical ou reformistas* que se posicionavam a partir da ideia de pequenas modificações de âmbito estrutural e o encaminhamento das reivindicações dos trabalhadores, via legislação e da política vigente. Ao defender tais perspectivas, essa tendência aposta na conciliação de classes predominantes no sindicalismo vigente para se chegar a um pacto social. A base da Central Geral dos Trabalhadores se formou a partir dessa tendência.

O cenário de disputa no interior da esfera sindical, nos anos 1980 se deu, de forma mais relevante, entre dois blocos. De um lado, o autodenominado bloco “combativo”, formado pelos sindicalistas ditos “autênticos”— reunidos em torno dos sindicalistas metalúrgicos do ABC, aos quais faziam parte sindicalistas de diversas categorias e partes do país — e pelas chamadas Oposições Sindicais; no segundo bloco, a Unidade Sindical, formada por militantes tradicionais no interior do movimento sindical, inclusive, aqueles vinculados aos setores denominados “pelegos”, e os militantes de setores da chamada “esquerda tradicional”, que incluía o PCB, o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). O bloco dos “combativos”, eixo maior de constituição do “novo sindicalismo”, defendia uma posição oposta à dos componentes da Unidade Sindical, vistos como “reformistas” e/ou “pelegos” que, por meio de um sindicalismo orientado pela “colaboração de classes”, dificultavam o desenvolvimento da luta dos trabalhadores pelo atendimento de suas reivindicações. Além disso, entre os “combativos” nutriam-se posições profundamente contrárias àquelas esposadas pelo PCB antes do golpe militar de 1964, bem como uma crítica geral ao que se designava populismo.

⁴¹ A CUT - Central Única dos Trabalhadores – foi fundada em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, durante o 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). Naquele momento, mais de cinco mil homens e mulheres, vindos de todas as regiões do país, lotavam o galpão da extinta companhia cinematográfica Vera Cruz e imprimiam um capítulo importante da história. Presente em todos os ramos de atividade econômica do país, a CUT se consolida como a maior central sindical do Brasil, da América Latina e a 5ª maior do mundo, com 3. 806 entidades filiadas, 7.847.077 trabalhadoras e trabalhadores associados e 23.981.044 trabalhadoras e trabalhadores na base. No momento de sua fundação, a CUT tinha atuação fundamental na disputa da hegemonia e nas transformações ocorridas no cenário político, econômico e social ao longo da história brasileira, latino-americana e mundial. Os avanços obtidos na proposta de um Sistema Democrático de Relações de Trabalho e a eleição de um operário à presidência da República em 2002. Para Gianotti (2007) a eleição do governo Lula, o sonho da conquista da hegemonia política por parte dos trabalhadores ainda está por se concretizar, e o Partido dos Trabalhadores com a negligência da Central Única dos Trabalhadores (CUT), assumiu a postura conservadora sustentada na velha estrutura de sindicalismo oficial. Para maiores esclarecimentos ler: GIANOTTI, Vito. **História das Lutas dos Trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro, Maud Editora Ltda., 2007.

Se de um lado, temos uma visão mais radical marcada por reivindicações e exigências de mudanças profundas na superestrutura, com um programa intimidador e doutrinário, propondo-se como alternativa, mas incapaz de dialogar com a base. Do outro lado, encontram-se aqueles que atrelados à ideologia neoliberal e sua concepção sindical que com um discurso e projeto “renovado”, se constituem em um projeto societário de adequação ou conservação da ordem capitalista.

Existem ainda aqueles que como subproduto desta última visão sindical, defende concepções reformistas que a partir da suposta “humanização do capitalismo” objetiva a conquista de melhores condições de trabalho e de vida, sem romper com o projeto societário capitalista.

Em conjunto, as medidas implementadas pelos governos neoliberais destinados a “educar” os movimentos sindicais através da coerção pavimentaram o caminho e legitimaram as ações ofensivas do capital sobre a classe trabalhadora, reforçando processos de aumento da exploração por meio da elevação da produtividade, da introdução de novas formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho (MARTINS, 2009, p. 53).

As essas ações acima apontadas têm efeitos desastrosos para a classe trabalhadora e ao inibir os direitos trabalhistas e sindicais, intensificam ainda mais a precarização das condições e das relações de trabalho em nome do aumento da riqueza e fortalecimento do capital.

Para Martins (2009) a redução desses direitos visa dentre outras coisas, o atendimento de quatro objetivos gerais, a saber: a) o princípio da ortodoxia orçamentária para desonerar progressivamente o fundo público; b) o incentivo para a ampliação e/ou criação de mercado de serviços aberto às empresas estrangeiras; c) a criação de fundo de pensão dos trabalhadores que passariam a operar no mundo das finanças, ampliando a liquidez do mercado financeiro internacional; d) o enfraquecimento político dos trabalhadores organizados pelo combate direto e aberto aos sindicatos.

Nesta dinâmica conflituosa os sindicatos enfrentam dificuldades que exigem uma profunda reflexão sobre a sua orientação político-ideológica e encontrar formas de organização, intervenção de perspectivas tático-estratégicas.

As constantes crises em que vive o capital têm ocasionado crescente movimento de massas e greves gerais unificadas, possibilitando aos movimentos de trabalhadores retorno das grandes mobilizações populares. Essa crise se relaciona com a enorme ofensiva desregulamentadora, para eliminar ou enfraquecer os direitos históricos dos trabalhadores.

Embora tenha havido ampliação do protagonismo dos trabalhadores na luta de classes, não conseguimos ainda sair da condição de resistência, na medida em paulatinamente os direitos conquistados por meio da luta são arrancados dos trabalhadores e, cada vez mais, se vê degradar drasticamente as condições materiais de vida da imensa maioria da população.

Podemos acrescentar que foi nos anos 1990 que o Brasil consolidou o ataque neoliberal aos serviços públicos já degradados. Ainda assim, os governos foram impotentes para evitar a organização de várias conquistas da Assembleia Nacional Constituinte de 1988, como o Sistema Único de Saúde e a universalização da educação. Assim como os indicadores sociais básicos, a esquerda cresceu. Aparentemente um contrassenso, uma vez que foi nesse momento, conhecido por “década neoliberal”.

A adoção da doutrina e das políticas neoliberais destruiu a economia e o patrimônio público e o governo investiu no desmonte dos sindicatos, dos movimentos sociais, e na despolitização. O foco central foi o consenso de que o público é ineficiente e o privado ou o mercado é a chave do sucesso e da prosperidade. Tratava-se de levar ao “pé da letra” as teses de Hayek (1980, 1987), o formulador mais importante do neoliberalismo. Teses que defendem que a liberdade do mercado leva à prosperidade e as políticas públicas sociais à servidão, por atentarem contra a aquilo que é a natureza humana: a busca do bem próprio. (FRIGOTTO e MOLINA, 2010, p. 43).

Essas mudanças que ora se processam no mundo do trabalho, sendo expressão aparente do novo padrão de acumulação de capital, têm impactado profundamente o movimento sindical e, mais especificamente, sobre a formação que, a bem da verdade, ainda não são de todo conhecidos.

Para Marx, enquanto o movimento dos trabalhadores mantiver uma postura meramente defensiva, de caráter econômico ou político contra o capital, o movimento continuará com sérias limitações diante da própria lógica do capital, refém das imposições capitalistas.

De modo que os movimentos sindicais e os demais espaços de participação popular, a partir de uma postura pouco expressiva, se reconfiguram em face da globalização, inclusive dando espaço, às Organizações – não – governamentais (ONG’s) que passaram a se apresentar como alternativa, como “nova” forma de resistência que substituem as reivindicações dos trabalhadores como uma espécie de apaziguamento dos movimentos sociais já estabelecidos, porém sofrendo uma forte crise estrutural.

[...] a Terceira Via introduziu outra perspectiva ao se apropriar do termo e, em seguida, desvinculá-lo de qualquer relação com suas origens, tratando-o como algo que se manifestou espontaneamente, sem a intencionalidade humana e

objetividade histórica. Nessa linha advoga que a ideia de “globalização intensificadora” indicaria a existência de aproximações espontâneas de tempos e espaços que ocorrem independentemente da economia e da política, responsáveis pela formação de uma aldeia global onde são compartilhados comportamentos, informações, valores e hábitos de consumo considerados comuns (MARTINS, 2009, p. 69).

Observa-se que a Terceira Via desconsidera as contradições da sociedade e analisa a realidade de forma equivocada, uma vez que enxerga o fenômeno como algo natural e isolado de sua materialidade histórica, negando os elementos constitutivos da totalidade e as relações que se estabelecem dialeticamente.

Esta postura defensiva mostrou que a partir da própria produção capitalista, do capitalismo, já era possível construir um duplo sentido. O horizonte limitado dos sindicatos dentro da ordem capitalista faz com que tenham limites em transpor esta ordem, tendo um papel político e pedagógico importante no sentido de mostrar à classe trabalhadora seus limites em se reformar.

Para Montañó e Duriguetto (2010) o capital buscando acumular riqueza e se utilizando de diversas estratégias para diminuir ou eliminar qualquer tipo de resistência ao processo de contra reforma neoliberal, constrói ações com tal finalidade, a saber:

- a) Enfraquecimento das organizações sindicais e trabalhistas;
- b) Desprestígio das lutas e das organizações dos trabalhadores perante a opinião pública;
- c) Desregulamentação do mercado de trabalho e precarização do emprego.

Esses desmandos neoliberais provocaram crise nas Centrais Sindicais e faz com que algumas delas redirecionem o conteúdo de suas lutas e passam a reivindicar não novos direitos trabalhistas, mas minimizar as perdas provocadas.

Essa “cultura da crise” é materializada fortemente nas organizações sindicais, que passam a ser marcadas por iniciativas *pragmáticas* (dita “de resultados”), contribuindo para que se desenvolva uma crise do sindicalismo de classe e de sua conversão num *sindicalismo de parceria, de envolvimento*⁴² (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010 p. 244).

Essas estratégias cumprem conjuntamente com outras “educar” os movimentos sindicais através da coerção legitimam as ações ofensivas do capital sobre os trabalhadores, uma vez que reforçam processos que ampliam a exploração por meio da elevação da

⁴² Para Duriguetto e Montañó (2010) os anos noventa foram marcados por essas mudanças e aponta a o surgimento da **Força Sindical** como exemplo desse “novo” modelo sindical em que a organização dos trabalhadores se compromete com setores empresariais e com a defesa do projeto neoliberal.

produtividade e da introdução de novas formas de precarização dos contratos e das condições de trabalho.

É indiscutível a força e determinações do capital no processo de produção de formação dos trabalhadores. De modo que a concepção burguesa de trabalho, de educação se limita a um objeto, a uma mercadoria.

Nesta perspectiva, Frigotto (2012) afirma que essa concepção dominante inverte metodologicamente a relação educação-trabalho que se evidencia pela não apreensão das relações de trabalho, as relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência⁴³ e da individualidade, a partir de pressupostos reais, de os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de produzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 2011, p. 87).

Sob essa perspectiva, a consciência do indivíduo é determinada por relações de classes bem definidas, uma vez que a consciência só pode se apropriar de uma realidade de classe que tem como parâmetro estrutural as condições objetivas de vida, levando-se em conta as suas especificidades. Essa construção se fez lenta e cotidianamente, a medida que os trabalhadores e trabalhadoras percebem que a condição de precariedade de cada um era a condição da maioria.

⁴³ Para Montañó e Duriguetto (2010) a realidade do ser social é quem determina a consciência. Deste modo, as determinações de classe condicionam, em primeira instância, a consciência dos indivíduos. Assim, é na vida cotidiana que se desenvolve um nível de consciência individual e imediata, no qual seu entorno, seus interesses imediatos e pessoais, bem como suas ações são vivenciadas e interpretadas que sob a lógica capitalista se funda na alienação dos seus membros, na naturalização dos fenômenos, ao incorporar valores hegemônicos) e reificação dos sujeitos e na desarticulação do conhecimento e/ou ação na realidade. Porém é também na vida cotidiana que o trabalhador pode ter contato com espaços coletivos que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência reivindicatória.

Instaurar processos educativos que despertem a criticidade não é tarefa fácil, pois o capital na tentativa de repelir uma tomada de consciência da classe trabalhadora investe em estratégias que visam tais mudanças.

Diante deste contexto, Martins (2009) diz que a ofensiva neoliberal orienta vários aspectos políticos, entre eles: a forma de enfrentamento aos sujeitos políticos ligados ao trabalho e suas reivindicações; o modelo de reforma da aparelhagem do Estado de modo a redimensionar sua presença estatal na economia, bem como nas questões sociais; a forma de se conceder as relações sociais; a disseminação de uma concepção de liberdade e de igualdade inspirada nos preceitos liberais em que se implementa medidas que se restringem os direitos sociais e a presença da aparelhagem estatal a partir de soluções focalizadas e fragmentadas que apenas fortalecem o Mercado.

Essas questões tiveram efeitos diretos sobre as estratégias de construção da nova sociabilidade. No Estado de bem-estar-social, a educação política das massas foi assegurada, em boa parte, pelas políticas sociais que desenvolveram ou reforçaram padrões comportamentais e morais comuns a toda sociedade e pelos bloqueios para impedir que as experiências da classe trabalhadora se convertessem em demandas materiais e simbólicas mais complexas, identificadas com um projeto societário alternativo (MARTINS, 2009, p. 55).

Com efeito, é nesse contexto que o sujeito constrói a sua história, a sua consciência e ordena o seu projeto de educação política para a educação de sua sociabilidade e mediado pela educação, transmite sua cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos.

Neste processo, a vida cotidiana e as relações que se estabelecem entre os sujeitos e em grupo, pode desenvolver uma identidade e uma consciência reivindicatória que se fortalece se construída em grupo. Cria-se o que Montañó e Duriguetto (2010) chamam de *consciência sindical* que é aquela que ocupa o máximo nível reivindicatório, e se desenvolve no trabalhador organizado em sindicatos, sem, no entanto, dispor de conhecimento científico e crítico da realidade.

Na vida cotidiana, na fábrica ou outros espaços coletivos, ao se relacionarem entre si e constituírem grupos, os indivíduos percebem a identidade das suas situações. A situação percebida como individual agora é vista como coletiva, comum. Ao identificar as semelhanças nas condições de vida, ou de algum aspecto dela, os indivíduos podem desenvolver uma *identidade* e uma *consciência reivindicatória*. O exemplo típico é a “consciência sindical” e a “luta sindical”, em que o trabalhador organizado em sindicatos a partir das condições e valores hegemônicos (da ordem capitalista), luta pelas melhores condições de venda da sua mercadoria “força de trabalho” (salário, direitos trabalhistas, condições de trabalho etc.). A consciência sindical promove a

“luta sindical”, uma luta que, sem ultrapassar o plano reivindicatório, torna-se claramente *reformista*; isto é, sem conseguir desvendar e compreender as leis que governam o MPC, a luta sindical visa, na preservação da ordem social, sua lógica e fundamentos, às alterações nas condições da compra e venda de força de trabalho; visa melhores condições para a exploração da força de trabalho, não sua superação (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 103).

Esse processo de elevação da consciência é chamado por Marx da “classe em si” à “classe para si” na qual, há uma mudança qualitativa de consciência exclusivamente reivindicatória para uma consciência da totalidade da realidade social.

O processo de tomada de consciência político-sindical se constitui por meio das lutas que se travam no seu cotidiano, a partir de determinações sociais que buscam na organização coletiva formas de enfrentamentos às imposições do Estado ou classe burguesa.

Mas a consciência só pode se apropriar de uma realidade de classe, tomando como base as condições materiais e objetivas da vida, a partir das suas especificidades. O aparecimento de uma consciência “para si” da realidade, em termos ontológicos, revela o surgimento de qualidades intrinsecamente humanos: o pensar, o sentir e o agir. Tais qualidades diferenciam o ser social de qualquer outro animal, uma vez que ele toma consciência “para si” da realidade e estabelece, assim, mediações concretas, guiadas por seus próprios interesses e intencionalidades (EUZÉBIOS FILHO, 2010, p. 18).

Os conceitos de consciência em si e consciência para si no marxismo tem papel fundamental para a compreensão da consciência de classe, uma vez que, a consciência de classe é inseparável das lutas de classes.

Neste sentido, o sindicato deve ser um espaço privilegiado no qual se implementa o embate necessário contra a exploração do capital, a partir de ações de caráter educativo capaz de desenvolver a consciência de classe dos trabalhadores.

Para Montaño e Duriguetto (2010) o desenvolvimento da “consciência de classe” representa o *máximo de consciência possível*, entendida como o conhecimento científico da realidade e dos fundamentos da vida social em uma dada época aprofundar as transformações que se estabelecem nas relações de trabalho, examinando as contradições que daí emerge.

Na concepção de Gramsci, os sindicatos devem atuar como educadores coletivos da classe para sua emancipação, e para disputar hegemonia na luta contra o capital e suas ideologias.

Partindo-se desse princípio os sindicatos a partir do Departamento de Formação, entendendo que a formação política se constitui uma das áreas do movimento sindical e popular para a disputa contra a hegemonia, busca estratégias importantes no processo de mobilização e desenvolvimento da consciência dos trabalhadores.

Por que a nossa profissão ela exige permanentemente um processo de formação, e assim, não tem como você dissociar um sindicato como o SINTESE, sem formação. Hoje nós temos a linha de formação político sindical e a formação de político pedagógica, porque são dois departamentos chaves hoje dentro do SINTESE, que é o departamento de formação sindical e o departamento de assuntos educacionais, e eles não se desvinculam, os dois não andam paralelos, eles andam juntos mesmo, porque se eu dizer que eles andam paralelos é como se tivesse um pra um lado, outro pro outro, sem se tocarem, e eles estão o tempo todo em congruência, eles são indissociáveis, e a formação dentro do SINTESE hoje ela se dá de forma continuada, para base, para os dirigentes, para os coordenadores de uma maneira geral, pra delegados de base, para os professores da base que também são convidados em muitos desses encontros de estudos, temos cursos específicos. Nos hoje fazemos mais durante os finais de semana, atendendo exatamente a essa necessidade dos professores, porque a gente não tem como fazer formação durante a semana, então nos finais de semana, geralmente sexta e sábado, ou sábado e domingo. (Depoimento colhido em março de 2014).

A compreensão de que a formação é um aspecto fundamental é salutar, entretanto, nessas circunstâncias, como os professores podem participar da gestão da escola, da vida da comunidade em situações em que todo seu tempo é consumido com aulas, e todas as tarefas que são transferidas para fora da escola⁴⁴?

Ao tratar dessa questão Saviani (2010) aponta que a principal bandeira de luta deveria ser a criação de uma carreira de professores com prioridade para o regime de tempo integral em uma única escola, possibilitando fixação dos professores na escola com jornada que contemple, além das aulas, tempo para a preparação das aulas, para orientação de estudos para estudantes, para a participação nos órgãos colegiados que operam a gestão democrática da escola e para a participação nas discussões e soluções dos problemas da comunidade na qual a escola está inserida. Além desse aspecto, ele nos lembra que, na formação dos professores, os conhecimentos que serão tratados deverão ser aqueles que de fato darão conta das necessidades teórico-práticas dos trabalhadores, portanto, alinhados aos princípios revolucionários.

Lembrando-se, que essa formação não pode ter um tratamento mais adequado e ser efetivamente aprimorada se não se mudar também a forma da sociedade, ou seja, é preciso que as forças políticas que dirigem a sociedade assumam de fato, a educação como prioridade. Caso isso não ocorra, as condições de trabalho permanecerão precárias, uma vez que as escolas também não possibilitarão uma formação qualificada. Essa formação se realizada de maneira ineficaz, vai propiciar duas questões: uma pelo ângulo do tipo de formação que é desenvolvida

⁴⁴ Segundo o Plano de Carreira o profissional do Magistério Público Estadual com carga horária mensal de 200 (duzentas) horas, em regime de dedicação exclusiva, deve ter sua jornada de trabalho assim distribuída: **I** - 75% em regência de classe; **II** - 25% em atividades pedagógicas, das quais 15% na Escola e 10% em local de livre escolha do docente. Na prática o professor deve disponibilizar 25 horas em sala de aula.

e ofertada aos futuros docentes e outra pelo ângulo desses docentes que sendo obrigados a uma jornada de trabalho bastante intensa, não dispõe de tempo suficiente para se dedicar aos estudos, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Sob essa ótica, o sindicato deve pensar uma formação que, compatibilize dialeticamente o individual ao coletivo, o rigor à criatividade, a partir de princípios pedagógicos subjacentes em que as palavras, conceitos e teorias só constituirão um enriquecimento se forem resultado e prolongamento da nossa experiência e conquista pessoal, incorporados em todos os aspectos da vida dos trabalhadores. O grande desafio que se tem é possibilitar uma aprendizagem que se constrói coletivamente e que desenvolve em homens e mulheres a possibilidade de intervir numa sociedade dinâmica e conflitiva enquanto indivíduos autônomos unidos por uma mesma vontade política.

Essa nova aprendizagem se desenvolve a partir de situações concretas vividas pelos indivíduos, que assumem também a responsabilidade de oportunizar a cultura universal, que sendo patrimônio da humanidade, é direito de todos.

Neste sentido, a questão central é que deve ser vista como ponto de partida diz respeito ao reconhecimento do caráter amplo da educação. Ela deve ser resgatada em suas diversas dimensões – entendida como aprendizado pelo qual o homem incorpora certos conhecimentos que lhe permitem não apenas compreender, mas agir sobre a realidade que o cerca, ou seja, a educação é um ato que marca a própria materialidade do homem.

Produzido historicamente, o complexo educativo⁴⁵, tratado até aqui em sua dimensão genérica, abstrata, é sempre a expressão do grau atingido pela complexidade do ser social no intercâmbio com a materialidade. Disto decorre que, como produto histórico, o complexo educativo coloca em marcha toda uma série de mediações (sendo, ele próprio, uma mediação) que podem tanto desvelar como encobrir o sentido real das relações sociais (SANTOS, 2008, p. 40-41).

Partindo-se dessa lógica, a apropriação da educação burguesa, embora necessária no processo de emancipação, não corresponder aos da classe trabalhadora, portanto é insuficiente e limitada, na medida em que se encontra subordinada aos interesses de uma classe.

Neste sentido, o sindicato é um espaço fundamentalmente contraditório que criado dentro de um ordenamento jurídico do capital e como tal tem se constituído, historicamente, em espaço de luta dos trabalhadores.

⁴⁵ Para Pistrak (1981) o complexo deve ter significado relevante no âmbito social, de modo que permita ao aluno a compreensão do real. Trata-se de selecionar um tema fundamental que possua um valor real, e que deve ser associado sucessivamente a outros temas.

Podemos perceber que existem tipos de educação que representem segmentos sociais determinados por suas bases materiais, por conseguinte, podemos enxergar no interior das civilizações uma separação por classes sociais, a saber, os donos de propriedades e os desprovidos da propriedade.

Nesta ótica, compreendemos que a educação ao longo de sua história insere-se em um movimento contraditório, onde os homens só são iguais biofísicamente, todavia socialmente assumem posições antagônicas, ainda que dentro de uma unidade. Numa contradição balizada por uma natureza material, em que cada homem é reconhecido socialmente por suas condições materiais, pela sua condição econômica, onde aqueles que detêm os modos e os meios de produção são considerados os senhores, pessoas de prestígio social, político e econômico, enquanto que os desafortunados - estão às margens da propriedade não possuem a mesma condição humana. Todavia, as existências desses indivíduos são reciprocamente determinadas e necessárias.

No ato social educativo, entendido em sua máxima abrangência humanizadora, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza. Ao abordar a questão da consciência na perspectiva marxiana é importante ter clareza de qual é a semelhança entre o ser social e o ser natural, que se manifesta nas determinações específicas do trabalho humano, não apenas como intercâmbio orgânico com a natureza, mas como produtora de uma realidade genérica. Mais fundamental para compreender a amplitude do ser social é saber o que move a atividade humana, diferentemente da atividade animal.

Ancorado nesses preceitos marxistas, entre outros, é que Vigotski buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal. Identificou, pioneiramente, que as novas formas de funcionamento mental construídas pelos saltos qualitativos requeridos à *atividade consciente e intencional* se impõem como atributos fundantes da *psique* dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre a natureza. Dentre esses atributos se destacam as capacidades para torná-la *inteligível e objeto de suas ações*. A serviço dessa inteligibilidade colocam-se os atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados – ou *funções psíquicas superiores* (MARTINS, 2011, p. 15).

Mas a consciência só pode se apropriar de uma realidade de classe, considerando-se as condições materiais e objetivas da vida, a partir das suas próprias especificidades.

Apropriando-se do pensamento de Leontiev, Martins (2011) afirma que a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de

suas relações com os outros homens e com o mundo. Deste modo, pode-se dizer que existe uma unidade entre atividade e consciência num processo em que a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula.

Nesta perspectiva, educar é uma atividade política, uma vez que associada aos interesses dos legisladores que quase sempre pertencem à classe dominante e como a defesa dos direitos de propriedade cabe ao Estado, ele pode inclusive, escolher os conteúdos a serem estudados dentro de um determinado território. Essa é uma questão indicativa de que há uma relação entre educação e consciência de classe em que os processos materiais de produção da existência humana são centrais de produção das relações socioculturais.

Para Ribeiro (2002) é indiscutível a importância que os diferentes movimentos sociais prestam a educação. Para os pensadores modernos ela é um importante aliado na luta por direitos sociais; é um direito essencial, pois propicia as condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política.

Ao discutir essa questão Marx e Engels na Ideologia Alemã (2007) afirma que a propriedade privada moderna corresponde ao Estado moderno que comprado progressivamente pelos proprietários privados através de impostos, cai de forma plena sob o domínio destes pelo sistema de dívida pública, e cuja existência, é estar atrelada e dependente do crédito comercial que lhe concedido pela burguesia, que por ser uma classe é obrigada a se organizar nacionalmente, e não mais localmente. De modo que

Por meio da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado se tornou uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX e ENGELS, 2007, p. 75).

Este entendimento nos faz perceber que, a classe trabalhadora tem a necessidade de um Estado que vise quebrar a resistência dos exploradores. Significa dizer que a emancipação é essencialmente uma questão primordial na luta dos trabalhadores contra a classe burguesa. Caso contrário, os trabalhadores não terão forças para romper essa exploração. Entretanto, tão importante quanto a questão da emancipação é ter clareza de quem há de emancipar, bem como que tipo de emancipação estamos defendendo.

Assim, as classes exploradas necessitam da dominação política⁴⁶ para que essa situação não permaneça inalterada. É importante salientar que a concepção de política ora apresentado tem seus fundamentos amparos na ideia de Marx quando afirma que o poder político, na sociedade de classes, propriamente dito é o poder organizado de uma classe para opressão de outra. Ela é uma força social que adquire uma determinada função e não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social às classes dominantes, sem prejudicar, ou melhor, sem pôr em risco seus privilégios e interesses.

Os princípios constitutivos da emancipação à luz da teoria marxiana, a emancipação humana seria talvez o único passo na luta por uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna, uma vez que a noção de igualdade e liberdade na perspectiva liberal, a desigualdade social é supostamente necessária, pois o egoísmo proprietário privado é uma marca essencial. Deste modo, a categoria liberdade, relaciona-se apenas na formalidade de caráter jurídico-político.

Trata-se, portanto, que os pressupostos da emancipação política, ao se realizar no interior da ordem social comandada pelo capital, tende a fortalecer a incorporação/manutenção das desigualdades sociais.

Entretanto, sabemos que

A emancipação *política* representa, sem dúvida, um grande progresso. Não constitui, porém, a forma final de emancipação humana dentro da Ordem mundana até agora existente. Nem vale a pena dizer que estamos aqui a falar da emancipação real, prática. O homem emancipa-se *politicamente* da religião ao bani-la do direito público para o direito privado [...]. Mas ninguém deve iludir-se quanto aos limites da emancipação política. A cisão do homem em *pessoa pública* e *pessoa privada*, o *deslocamento* da religião do Estado para a sociedade civil, não é uma fase, mas a *consumação* da emancipação política. Desta maneira, a emancipação política não abale, nem sequer procura abolir, a religiosidade *real* do homem (MARX, 1993, p. 47).

O propósito da citação é apontar que a emancipação política diz respeito uma série de direitos que garante, supostamente, liberdade e igualdade. Não se trata de negar o valor inestimável de tal feito, pois

Não se diga que o movimento social exclui o movimento político. Não há jamais, movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social. Somente numa ordem de coisas em que não existam mais classes e antagonismo entre

⁴⁶ Para Gonçalves (2008) A política sendo entendida como a Ciência do poder, além de buscar maneiras para manter as classes dominantes, busca na educação mecanismos para legitimar a ordem por meio da ideologia da classe proprietária do poder que são repassadas através do ensino.

classes as *evoluções sociais* deixarão de ser *revoluções políticas* [...] (MARX, 2009, p. 192).

A classe trabalhadora precisa se organizar politicamente para reprimir a resistência dos exploradores e ser dirigente da enorme massa da população, em busca da construção da economia socialista⁴⁷, pois

A derrocada da dominação da burguesia só é possível pelo proletariado, única classe cujas condições econômicas de existência a tornam capaz de preparar e organizar essa derrocada. O regime burguês, ao mesmo tempo em que fraciona, dissemina os camponeses e todas as camadas da pequena burguesia, concentra, une e organiza o proletariado. Em virtude do seu papel econômico na grande produção, só o proletariado é capaz de ser o guia de todos os trabalhadores e de todas as massas que, embora tão exploradas, escravizadas e esmagadas quanto ele, e mesmo mais do que ele, não são aptas para lutar independentemente por sua emancipação. (LENIN, 2007, p.44)

Esta análise aponta que o projeto hegemônico burguês defendido pelo capital e implementado pelo Estado sabe muito bem aonde quer chegar: o controle da classe trabalhadora que sob os olhos dos interesses do capital permanece sem qualquer mudança significativa, pois, sob o comando do capital é apenas um paliativo.

Guiados por esse raciocínio, é preciso ficar claro que embora a emancipação política, seja importante, ela é extremamente limitada. Cabe-nos, portanto, vislumbrar uma outra forma de emancipação; a emancipação humana⁴⁸.

[...] porque podeis emancipar-vos politicamente, sem renunciar por completo [...], é que a *emancipação política* em si não é a *emancipação humana*. Se desejais emancipar-vos politicamente, sem vos emancipardes humanamente, a inadequação e contradição não reside inteiramente em vós, mas na *natureza* e na *categoria* da emancipação política (MARX, 1993, p. 53).

⁴⁷ Para explicitar essa ideia recorreremos a ideia de que: “O socialismo se apresenta, na relação dos homens entre si, com um valor e com uma superioridade objetiva, real, que tem por fundamento a abolição do antagonismo entre a apropriação privada e a produção social e da divisão de classes que deriva dele. Porém, na incorporação dos homens à luta pelo socialismo, é decisivo o convencimento dessa superioridade, desse valor, não como algo simplesmente desejado ou sonhado, mas desenvolvido a partir das condições reais que o fazem possível. (VAZQUEZ, 2010, p. 40).

⁴⁸ Sobre essa questão Marx (1993) define: “a emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como o homem individual, na sua vida empírica no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tomado por um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, 1993, p. 63). Para explicar a relação real-abstrato-genérico, que o abstrato embora esteja no campo das ideias inexistia; que não tenha existência real, material, ou seja, que não exerça força material na determinação dos atos sociais. Marx salienta é a atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais e por essa razão é que o homem é um ser genérico. Assim, na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico.

Esse debate aponta que a construção da emancipação humana pressupõe a confirmação da emancipação política, sem que haja oposição ou identidade entre ambas. Lembrando-se que toda emancipação deve ser entendida como uma restituição do mundo humano e das relações humanas que se estabelecem entre os próprios homens.

Como falar em emancipação, direitos individuais ou coletivos? Como defender, por um lado, a distribuição democrática do saber historicamente acumulado se, por outro, distanciamos esse conhecimento dos laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de homem que a escola deve ajudar a formar? Essa é uma questão que precisa ser pensada com urgência.

Para Bastos (2000) “a luta pela emancipação da humanidade se trava em várias frentes (na luta de classes, contra a discriminação física, pela igualdade entre sexos, pelo respeito ao idoso e à criança, pela preservação ecológica e ambiental etc.), o movimento sindical se poria assim, assim, em rede com outros movimentos sociais [...]”. (p. 39).

Deste modo, concordamos que

Compreender esta dinâmica da formação humana no processo civilizatório, na cultura, para transformá-la é objeto central da teoria pedagógica. A pedagogia se propõe a entender e ajudar na maturação para o desenvolvimento omnidimensional ou politécnico, para a autonomia racional, ética, política, prática, para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a criatividade, enfim o direito de sermos humanos que passa necessariamente pela revolução das atuais formas de organizar a vida. Portanto, por concordância científica e convicção ética, consideramos como desafio mais urgente, frente à realidade atual, responder à seguinte questão: "Como se efetiva, no contexto de uma situação agudizada de crise do capitalismo, uma ação educativa, no ensino e na pesquisa, no magistério superior, que dê respostas às necessidades imediatas do mundo do trabalho, que imprima tarefas sociais à educação, preservando elementos de uma estratégia anticapitalista? Esta questão fundamental perpassa todas as áreas de referência das disciplinas do currículo da universidade e implica em concepções epistemológicas, curriculares e didáticas. Ela vem sendo respondida por diferentes abordagens teóricas, com diferentes enfoques configurando, assim, matrizes do pensamento pedagógico (TAFFAREL e BARROSO, 2010, p. 07)

Deste modo, pensar emancipação num contexto em que as relações sociais e de trabalho se tornam cada vez mais excludentes e os questionamentos às estratégias que historicamente foram utilizadas pela classe trabalhadora são questionáveis frente às estratégias capitalistas. Deste modo, surgem novos desafios no campo da luta política que se constituem não apenas na escola, mas também no campo popular e sindical.

Neste contexto, vê-se a possibilidade de inserir educação e formação da classe trabalhadora que perspectiva a dimensão política do processo de reapropriação do saber pelo trabalhador na sua constituição como sujeito emancipado, ou seja, aquele que desenvolveu significativamente suas condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas que ampliam a capacidade de trabalho enquanto atividade criativa.

Assim, a construção de alternativas superadoras das táticas capitalistas, exige a qualificação desse processo educativo, “onde se exercita a capacidade de pensar, de analisar, de sistematizar, de formular proposições, de laborar enfim sobre o que está acontecendo no mundo do trabalho e na sociedade e sobre as possibilidades abertas para a prática política” (VÉRAS, p. 52-53).

Partindo-se deste pressuposto, experiências como a greve, assembleias e outras manifestações reivindicatórias são questões importantes neste processo de formação/aprendizagem. Perceber o conhecimento produzido no espaço sindical amplia as possibilidades de transformações do espaço escolar que se constitui por ações políticas e, portanto, coletivas.

Não se trata de identificar a escola como sindicato, com o partido político, com a fábrica, com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais. Trata-se de pensar a especificidades da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações (FRIGOTTO, 2011, p. 26-27).

Lembrando-se sempre que não se pode discutir direitos, cidadania ou educação sem que leve em conta a luta ideológica contemporânea. Uma luta se manifesta, na área pedagógica, nas características que o capitalismo imprime às tarefas sociais da educação, assim como o neotecnicismo, alimentando-as com correntes de pensamento idealistas (neopositivismo, existencialismo, pragmatismo, entre outras) que isolam a escola dos problemas que afetam a sociedade e incrementam a contraposição dos interesses individuais aos sociais e que se apresentam também em outros espaços, a exemplo dos Movimentos Sociais.

Taffarel (2010) aponta que a "realidade atual" como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, deve ser compreendida como referência política, decorrente do projeto histórico que dá origem ao projeto político pedagógico.

Neste sentido, o reconhecimento dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores em educação como classe atrelado à crítica das condições a que esta classe está submetida, exige que, por meio do trabalho que desenvolvem, pode contribuir para a superação de sua condição.

Ou seja, a organização e a luta são peças fundamentais para a transformação da sociedade e consequentemente para a construção de um novo homem.

Nesse contexto, é importante explicitar as contradições presentes nas propostas oficiais, aprofundando a discussão de uma política nacional global de formação dos profissionais para a educação. A luta pela igualdade das condições de formação, que se configura como um direito dos sujeitos e um dever do Estado, está em contradição com as – e em oposição frontal às – políticas atuais que propugnam a igualdade de oportunidades ou equidade, que se configura como um dever dos sujeitos e um direito do Estado (FREITAS, 1999, p. 29).

Encarar essa situação de forma consciente exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país, assumindo com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, assegurando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, este parece ser o desafio atual.

A formação é, portanto, uma ferramenta fundamental para consciência de classe e ação política dos trabalhadores. Neste sentido, mais do que nunca os sindicatos precisam investir na formação política e sindical de seus dirigentes e militantes que partir desse entendimento, buscará resgatar, ou melhor, construir o do desejo e a possibilidade de romper com o modo de vida e de produção capitalista, do ponto de vista da não apenas da produção intelectual, mas também da vida política concreta.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E O PROJETO A ESCOLA DEMOCRÁTICA E POPULAR: A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS: IMPLICAÇÕES NO PROJETO EDUCACIONAL SERGIPANO 1995-2013

Em resumo, capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos. A essa caracterização filosófica da unilateralidade correspondem observações do tipo sociológico, ainda nos escritos juvenis de Marx, aos quais pode ser interessante acrescentar alguns de Engels, em que se apresentam ao vivo os tipos humanos da sociedade dividida (MANACORDA, 2007, p.80).

Este capítulo tem como objetivo analisar o panorama das Políticas Educacionais do Estado de Sergipe a partir dos elementos constitutivos do Projeto de Educação elaborado pela Secretaria Estadual de Educação expresso no Referencial Curricular e o Projeto: A Escola Democrática e Popular: A educação que queremos elaborado pelo SINTESE, apontando a concepção de educação, o projeto histórico presente nos referidos documentos, os limites, avanços e contradições apresentados pelos mesmos. Para tanto, na análise do Referencial Curricular da SEED/SE nos valeremos apenas dos elementos constitutivos do documento, enquanto que para a análise do Projeto de Educação do SINTESE nos valeremos das entrevistas dos sujeitos que participaram elaboração do Projeto para uma melhor compreensão deste processo.

A crise econômica e política que se configurou em nosso país no final dos anos noventa foi evidente, uma vez que neste período as políticas neoliberais se consolidaram e portanto, tinham impacto negativo na vida dos trabalhadores. No Estado de Sergipe essa realidade não foi diferente e o panorama político-educacional era pouco favorável, visto que o governador Albano Franco do PSDB em 1995 e encerrando mandato em 2003, mesmo período da gestão de Fernando Henrique Cardoso, instalou as reformas neoliberais iniciadas por Fernando Collor de Melo que se caracterizava pela redução do papel do Estado na industrialização e no controle dos meios de produção, fortemente pelas idéias do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Para minimizar as dificuldades das finanças do Estado e cumprir com as metas impostas pelos organismos internacionais, o governo sergipano criou o Plano de Demissões Voluntárias que por meio de indenizações, os funcionários públicos estaduais eram seduzidos a se afastar do serviço público estadual; terceirizou serviços; renegociou a dívida com a União,

e pior, evitou a intervenção no Banco do Estado de Sergipe com recursos obtidos pela privatização da Empresa Energética de Sergipe (ENERGIPE).

No âmbito das políticas educacionais podemos perceber mudanças significativas na educação básica, que por meio da criação do FUNDEF⁴⁹, buscava maior eficiência nos gastos. Como exigências legais estabelecidas pela lei 9.394/96 acerca da necessidade da formação superior para o exercício da docência, o professor sem a titulação superior, o governo estadual em parceria com a Universidade Federal de Sergipe, em 1997, a SEED em convênio com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Fundação de Apoio à Pesquisa em Sergipe (FAPESE) criou o Projeto de Qualificação Docente (PQD)⁵⁰. Com o intuito de atender os objetivos dos Convênios, para cada instituição envolvida foram definidas obrigações para a sua execução⁵¹. Coube à Universidade Federal de Sergipe, através da Pró-Reitoria de Graduação, a responsabilidade pela coordenação técnico-pedagógica-administrativa dos cursos, tendo sido indicado pelos Departamentos envolvidos com a oferta das licenciaturas, coordenadores para atuarem nas Regionais localizadas no interior do Estado.

A diminuição do índice de reprovação nas escolas públicas estaduais era outra exigência dos financiadores internacionais, uma vez que os índices do sistema educacional público do Estado para o ano de 1995, estavam situados em 30% de repetência e 21% de evasão. Em 2001, tais índices foram de, respectivamente 25,1% e 13,37%, sendo mais elevados nas redes públicas municipal e estadual (28,9% e 24,5%, respectivamente). No ensino médio, os índices de repetência e evasão situaram-se em 12,3% e 16,9% (SEED, 2002). Assim, o governo reduziu a média mínima de aprovação nas escolas públicas de 5,00 para 4,1 e desta forma melhorar os referidos índices.

⁴⁹ A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do **Ensino Fundamental** no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

⁵⁰ Este Projeto, dividido em três etapas objetivou qualificar professores da rede pública estadual do interior sergipano, em regência de classe, sem a devida formação superior. Os cursos (Pedagogia, Licenciatura em Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas, Letras Português e Inglês, Geografia, História, Educação Física) do PQD foram oferecidos em cinco regionais localizadas nas cidades de Estância, Itabaiana, Lagarto, Nossa Senhora da Glória e Propriá. A opção por estas localidades deveu-se à infraestrutura, à facilidade de acesso e por se constituírem em Pólos de desenvolvimento regionais. Vale lembrar que este processo de qualificação foi bastante conflituoso marcado por suspensão das aulas por falta de repasse das verbas do Governo do Estado.

O Governo de João Alves 2003-2006 foi marcado por diversas contradições, uma vez que na tentativa de minimizar os problemas de aprendizagem e as distorções idade-série, buscou em Programas Alfa e Beta, Se Liga e Acelera que além de desqualificar a aprendizagem dos estudantes, desconsidera e destitui os saberes e o papel do professor na organização e construção de conhecimentos, metodologias e práticas, além de amplificar as relações de poder hierárquico na organização do trabalho pedagógico, reforçando as relações de poder hierárquico na organização do conhecimento.

Questões como a reivindicação da categoria de um piso de R\$ 315,00; a política adotada pelo governo do Estado que feria os direitos elementares dos servidores públicos; as remoções de professores de forma indiscriminada para outros municípios; o não pagamento da gratificação por titulação; o não pagamento da progressão vertical de 2003; a não regularização, junto a Universidade Federal de Sergipe, do convênio do PQD – Programa de Qualificação Docente provocou manifestações e greves.

Avesse a essa realidade e mesmo com a derrota eleitoral do PT nas eleições presidenciais em 1989, a esquerda (MST, CUT, UNE e partidos operários) havia exercido tal pressão popular nos anos anteriores que teve força para disputar hegemonia e fazer forte oposição aos governos do PSDB.

Em Sergipe esse movimento de ampliação da força política do Partido dos Trabalhadores, mesmo como a derrota de Lula para Fernando Henrique Cardoso teve como resultado a eleição de Marcelo Déda em 2001 para prefeito de Aracaju. Mesmo sem o apoio do Governo Federal, o então prefeito, criou condições favoráveis para mudanças significativas, principalmente no tocante às questões sociais, pois, vivia-se até aquele momento as imposições que foram consolidadas nacionalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. O orçamento participativo, a reestruturação do modelo assistencial de saúde, ampliação da cobertura do Programa Saúde da Família, as implantações do SAMU com recursos municipais tornaram Aracaju referência nacional de saúde. Na educação no mandato do prefeito petista, instituiu a Gestão Democrática através de Lei Municipal nº 3.075 de 30 de dezembro de 2002. Até então, o Programa original do PT estava sendo seguido e provocava mudanças significativas no tocante às questões sociais, fato que comprovava uma aceitação do modo “petista” de governar. Assim, a reeleição de Marcelo Déda na prefeitura seu deu de forma relativamente fácil e sem terminar seu mandato como prefeito de Aracaju, se candidatou a Governador do Estado em 2006 e venceu as eleições.

Ao assumir a administração estadual com o apoio do Governo Federal, esperava-se que fossem promovidas políticas públicas que favorecessem aos trabalhadores, mas foi

justamente sob o impacto de mudanças sociais que estavam no programa municipal, que se aproximava originalmente dos princípios do PT, o pensamento que lhe deu origem, começou a ceder sobre o terreno movediço daqueles que duvidam das próprias crenças; e é justamente sob o impacto de mudanças sociais que estavam presentes nas políticas públicas nacionais que o Marcelo Déda consolidou o pensamento neoliberal que se materializava nacionalmente, provocando o enfraquecimento da contra hegemonia de esquerda: a escolha de sustentabilidade tradicional do governo, a crença anacrônica no neodesenvolvimentismo, a adoção de uma política consciente de conciliação de classes e o medo de mobilizar a nova classe trabalhadora.

Para NEVES (2010) essa tática desloca a exploração/expropriação para exclusão/inclusão e a partir dessa caracterização todo um aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade de inclusão social numa tentativa de reformar o capital.

Em se tratando das políticas educacionais, no Governo Déda, as alterações foram pouco significativas se comparadas àquelas desenvolvidas nos governos anteriores. A não adoção da Gestão Democrática nas escolas, bem como a repetição de Programas educacionais pouco causou desapontamentos e principalmente o não cumprimento da Lei do Piso⁵², sob o discurso do respeito à Lei da Responsabilidade Fiscal⁵³ o Governo do Estado passou a receber

⁵² Lei sancionada pelo presidente Lula em solenidade no dia 16 de julho de 2008 no Palácio do Planalto, representantes do SINTESE estiveram presentes. A Lei estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os professores brasileiros da rede pública. A sanção da lei do piso era entendida como um importante passo para a implantação do piso salarial. A estimativa era de que seriam beneficiados com o piso 1,5 milhões de professores da Educação Básica da Rede Pública. A lei previa que o percurso do atual salário dos educadores até os R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) que constam da lei seria feito de forma gradativa até janeiro de 2010. O piso também valeria para aposentados e pensionistas. Os governadores e prefeitos que não cumprissem a lei do piso, de acordo com o artigo 7º, seriam punidos. Foi beneficiado pela lei quem trabalha nas escolas estaduais e municipais não apenas para professores, mas também para administração, suporte pedagógico, ou seja, quem desenvolvia atividades no âmbito da escola. O piso tinha como base os professores com formação no Ensino Médio na Modalidade Normal e com jornada de trabalho de 40 horas semanais. Para as demais jornadas os valores seriam proporcionais. Para quem estivesse no Nível Superior o valor seria equivalente ao percentual de diferença entre o Nível Médio e o Superior definido nos planos de carreira.

⁵³ A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), ou Lei Complementar nº 101, é o principal instrumento regulador das contas públicas no Brasil, estabelecendo metas, limites e condições para gestão das Receitas e das Despesas e obrigando os governantes a assumirem compromissos com a arrecadação e gastos públicos. A LRF contém o Relatório de Gestão Fiscal (RGF) e o Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO). As informações contidas nesses documentos, além de determinar parâmetros e metas para a administração pública, permitem avaliar com profundidade a gestão fiscal do Executivo e do Legislativo. Publicada no dia 04 de maio de 2000, a LRF regulamenta o artigo 163 da Constituição. A Lei de Responsabilidade Fiscal trouxe para os municípios uma importante contribuição para o ajuste fiscal, reforçando o seu potencial tributário, fazendo com que os governantes desenvolvessem uma política tributária responsável e, cobrando, efetivamente, todos os tributos que são de sua competência.

duras críticas. Aliás, a não aplicação da Lei do Piso, torna-se comum em todos os Estados, inclusive naqueles administrados pelo PT⁵⁴.

Em 2010 a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe confirmou o reordenamento da rede, resultado de uma prática comum em anos anteriores, nos governos de Albano Franco e João Alves e provocou uma perda de matrículas na Rede e consequentemente essa redução provocou perdas consideráveis de recursos para a educação estadual. Um levantamento realizado pelo SINTESE a partir dos relatórios da execução orçamentária publicados no site da Secretaria de Estado da Fazenda, a Educação perdeu em recursos para o FUNDEB Estadual mais de 860 milhões de reais do ano de 2007 até agosto de 2010. Já os professores que também são prejudicados, uma vez com a redução de turmas na escola nas quais trabalham, são transferidos para outras unidades de ensino. Vale ressaltar que a permanência na escola cria identidade com a comunidade e os estudantes. A política de reordenamento, portanto, colocada em prática pela Secretaria de Educação, desconsidera os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

A gestão do PT, portanto foi marcada por descontentamentos e indignação entre os educadores⁵⁵. Greves por melhores condições de trabalho e pela falta de reajuste do piso são alguns exemplos que comprovam a tensão que marcou esse período. Sentindo-se pressionado, o governo passou a usar estratégias ainda pouco conhecidas que era buscar por via da justiça a ilegalidade das greves.

A burguesia possui todos os aparatos para reproduzir seus interesses, inclusive para determinar o que se é justo. Não é pouco o que a ela tem feito com isso, especialmente com a chamada “judicialização das greves” – uma intervenção do Poder Judiciário nessa ação tão importante contra a classe trabalhadora.

⁵⁴De todos os exemplos dados por governos contra os direitos dos professores, Jaques Wagner e Tarso Genro merecem destaque. O primeiro não pagou o Piso Nacional, descontou criminosamente salários dos docentes em greve e gastou milhões com a mídia para tentar jogar a opinião pública e os estudantes contra essa categoria. Tarso, por sua vez, também não cumpriu a Lei do Piso (11.738/2008) e, em articulação com governadores do PSDB e demais partidos de direita, tentou tornar essa Legislação inconstitucional. Ao ser derrotado nesse pleito, buscou mutilar a Lei para que a correção anual do Piso deixe de ser pelo percentual de reajuste do custo/aluno (22,23% em 2012), e passe a ser pelo INPC, em média 6% anuais. Não contente com os ataques aos docentes, aprovou recentemente projeto que eleva de 11% para 13,25% percentual de contribuição previdenciária do funcionalismo, o que onerou ainda mais os salários dos professores.

⁵⁵ Desde 2004 o SINTESE realiza anualmente com os professores “**A Prova Final da Educação**” da gestão dos Governos Estadual e Municipais, em 2010 a Média do Governo Déda foi 5,2, entretanto, no ano seguinte houve uma queda na avaliação e a média caiu para 3,0; houve mais uma queda em 2012 para 2,1. A referida avaliação busca avaliar o nível educacional das redes estadual e municipais através de um questionário, respondido pelos professores da rede, que aborda as variáveis presentes no processo de ensino e aprendizado, sob temas como: Valorização Profissional; Gestão Democrática; Garantia de Direitos do Plano de Carreira e Estatuto; Condições de Trabalho; Política Educacional e Qualidade Social do ensino.

Tal aparelhagem, dentro e para além do núcleo imediato e declarado do poder estatal – governo e administração –, enseja dissonâncias no interior de uma singularidade. O poder estatal, naquilo que dele se depreende a partir da posse dos cargos, mandatos e de controle de suas instituições juridicamente consolidadas, é constantemente apropriado ou tomado por classes específicas, mas os aparelhos ideológicos, como são maiores que tal núcleo de poder estatal, e dada sua concretude material no bojo das relações sociais, podem ensejar práticas distintas e mesmo nitidamente contrárias àquelas que operam a partir do controle do núcleo central do Estado (MASCARO, 2013, p. 70).

Observa-se a partir das práticas coercitivas do Estado, um movimento da burguesia nos momentos de ofensiva que se configura na atualidade. Na crise do capital, sua ação precisa ser contundente, como forma de eliminar qualquer prática real do direito de greve, ou seja, de greves “legais”, para deixar claro à classe trabalhadora, que as greves que possam vir a ocorrer, serão diretamente reprimidas e criminalizadas. Essa estratégia escancara a incapacidade burguesa de estabelecer uma democracia de fato, que reconhece a construção participativa e orientada por suas bases.

Foi nesse quadro intensificado de mobilizações populares, resultado do acirramento dos conflitos entre capital e trabalho, em que o Estado assumiu claramente o papel de defensor do capital, o governo estadual em 2013 viveu uma batalha messiânica para aprovar o PROINVESTE⁵⁶, um empréstimo, que segundo o Governo Federal seria uma forma de retomar o crescimento do país e não permitir que a crise econômica atingisse o Brasil com a mesma força que está afligindo outros países no mundo. Nele, o Governo Federal anunciou, em junho de 2013, que iria disponibilizar recursos em obras de infraestrutura em alguns Estados. Para tanto foram selecionados, a partir de análise da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), 21 Estados e Sergipe estava entre eles.

⁵⁶ O Programa de Apoio ao Investimento dos Estados e Distrito Federal – PROINVESTE tem o objetivo de aumentar a capacidade de investimento dos Estados e do Distrito Federal para viabilização de despesa de capital. São passíveis de financiamento as seguintes despesas que sejam classificadas como de capital constantes do plano plurianual e da lei orçamentária anual do beneficiário, nos termos das definições e regras estabelecidas na Lei nº 4.320/1964, de 17.03.1964, e na Lei Complementar nº 101/2000, de 04.05.2000: **1.** Amortizações totais ou parciais de dívidas dos Estados e do Distrito Federal realizadas a partir de 01.01.2012 no âmbito de operações de financiamento sob a forma Direta ou Indireta Não Automática que tenham sido contratadas exclusivamente com base no caput e no § 1º do art. 9º-N da Resolução nº 2.827, de 30 de março de 2001, observada a vedação quanto à amortização de dívidas não contraídas junto à própria instituição concedente, em consonância com o § 1º do art. 35 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000; **2.** Aquisição isolada de máquinas e equipamentos novos, de fabricação nacional, credenciados no BNDES; **3.** Futuros aportes para Constituição ou Aumento de Capital. Informações coletadas em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Apoio_Financeiro/Programas_e_Fundos/proinveste.html. Acesso em 20 de fevereiro de 2014.

Porém o que vimos foi que dos cerca de R\$ 600 milhões que o Governo de Sergipe queria pegar emprestado, R\$ 145 milhões seriam para amortização de dívidas. O restante iria para obras que dinamizariam ainda mais a indústria da construção civil e outros segmentos industriais mais especializados. Do montante, apenas R\$ 5 milhões seriam para projetos de habitação, R\$45,4 milhões para a saúde; R\$44,1 milhões para a educação e R\$27,6 milhões para segurança pública, ou seja, menos da metade do empréstimo seria para as áreas sociais.

Ao perceber as vantagens que tal empréstimo poderia gerar, a classe empresarial sergipana agiu de forma rápida, e sob o discurso do fortalecimento da Economia e da geração do emprego e renda apelava que Governo e a oposição – que inicialmente não era favorável as solicitações desses recursos entrem em consenso, pois com essa medida, o povo sergipano que seria o maior beneficiado.

O estranho é que mesmo recebendo esse montante o endividamento estadual permanece, uma vez que o PROINVESTE é mais uma forma do governo federal dividir com os Estados a responsabilidade de incentivar a iniciativa privada e os Estados também agem para que os industriais continuem com os lucros em alta e fiquem cada vez mais ricos, pois, por si só, a burguesia industrial não sacia sua sede pelo lucro fácil.

Em grande medida, percebe-se que o contínuo desajuste nas finanças públicas decorre do movimento mais geral de reestruturação patrimonial produzido pelos grandes empreendimentos do setor privado diante da ausência de perspectivas para a ampliação significativa do processo de acumulação do capital privado. Assim, constata-se a existência de um elemento de ordem estrutural na dinâmica capitalista atual que transforma o setor público no comandante da produção de uma nova riqueza financeirizada, apropriadamente na forma de direitos de propriedade dos títulos que carregam o endividamento público. (POCHMANN, 2008, p. 127-128).

Os efeitos sociais de tais medidas são perversos, pois ao acatar esse modelo econômico que sustenta o ciclo de financeirização da riqueza, diminui-se significativamente os gastos nas áreas sociais e não permite de fato a igualdade de oportunidades e a inclusão social de uma parcela da população que necessita de investimentos do governo. Assim, a classe dominante representada pelo Estado defende medidas sociais e de educação que nega as potencialidades e necessidades dos trabalhadores, provocando a restrição de direitos sociais e constroem uma sociabilidade que desenvolvem ou reforçam padrões comportamentais e morais comuns a toda a sociedade.

Deste modo, as políticas públicas de educação ao sustentarem em diretrizes neoliberalizantes continuam a se constituir como importante instrumento de legitimação da sociedade burguesa.

4.1 O Referencial Curricular da Rede Estadual de Educação de Sergipe: o que diz o documento

Estudos anteriores realizados por Santos (2009) apontam que a construção das Diretrizes Curriculares de Educação no Estado de Sergipe foi resultado de um processo relativamente longo, tendo as primeiras proposições iniciadas em 1998, a partir de ações desenvolvidas pela SEED/SE e a FUNDESP (Fundação Estadual do Desporto, especificamente na disciplina de Educação Física. Somente em 2007 a SEED/SE elaborou e apresentou o Referencial Curricular composto por todas as disciplinas.

Neste sentido, compreendemos que a publicação dos “Subsídios aos conteúdos de educação física” no ano de 1998 foi o marco inicial no processo de construção das diretrizes curriculares da Educação Física em Sergipe, uma vez que esta foi uma importante iniciativa realizada pelo Estado com o objetivo de orientar a prática dos professores nas escolas estaduais. A Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Estadual do Desporto/FUNDESP, em conjunto com a administração estadual apresentaram um Manual sob o título “Subsídios aos conteúdos de educação física.” [...]. Neste sentido, buscaremos analisar o processo de elaboração da Proposta de Educação Física no período de 1999, ano em que foi elaboração um documento (*cd*) onde constavam orientações para a elaboração da Proposta das escolas e de algumas Diretorias Regionais de Educação e suas respectivas listas de conteúdo. A partir dessa construção a ideia da SEED/DEF era instrumentalizar aos professores para uma posterior construção coletiva. Foi um período longo onde se desenvolveram ações com essa finalidade (SANTOS, 2009, p. 87).

Assim, depois de um longo período de reformulações, em 2011 a Secretaria de Estado de Educação apresentou o Referencial Curricular ora será analisado.

Os princípios educacionais que se materializam nos documentos formulados e definidos nas políticas públicas são aspectos fundamentais no processo de organização social, política econômica do capital, uma vez que esses são mecanismos coercitivos que fundamentais na definição da sociabilidade. Assim, analisar as deliberações que se expressam num documento oficial nos ajuda a compreender as contradições do sistema educacional.

Criado para ser utilizado como um ponto de partida e elemento formativo dos professores o Referencial Curricular da Rede Estadual de Educação de Sergipe é uma das ações propostas para cumprir as deliberações nacionais, na qual o Governo do Estado, sob a supervisão da SEED elaborou uma proposição curricular, que atendesse a demanda que se estabeleceu a parte da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma ação que dentre outros aspectos vislumbra determinar o que deve ser processado em sala de aula, numa espécie de prescrição daquilo que pode ou não pode ser apropriado por determinada classe.

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarizações, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 2005, p. 21).

Sendo visto apenas como um documento e sendo apropriado como tal torna a construção curricular meramente burocrática e formalista e não revela o jogo de interesses que o constitui. Deste modo, as proposições a partir do olhar prescritivo que se configuram na política oficial estabelecem parâmetros que visam à burocratização e o controle da prática do professor. Este é um pensamento que se propaga entre alguns professores, ao afirmar que essa construção, pouco influencia a sua ação pedagógica. Entretanto, esse entendimento, é no mínimo ingênuo, visto que a escolarização, particularmente a estatal, está intimamente ligada com a reprodução econômica e social. Mais que isso,

Reconhecer que a fabricação do currículo não é um processo meramente lógico é pouco. É preciso reconhecer que o próprio processo de construção social tampouco é internamente consistente e lógico, consistindo antes num amálgama de conhecimentos “científicos”, de crenças, de expectativas e visões sociais. Da mesma, não se pode ver o currículo educacional apenas como resultado de uma construção – ainda que social – no qual os diferentes grupos se digladiam para impor seus pontos de vista sobre o qual é o conhecimento digno de ser transmitido às futuras gerações. Considerando-se que a educação institucionalizada representa uma espécie de condensação em cima da qual os diferentes grupos sociais refletem e projetam suas visões e expectativas [...] (GOODSON, 2005, p. 08-09).

Em suma, a construção curricular é permeada e moldada pelos inúmeros processos intermediários que transformam e define no seu nível e sua forma, aquilo que é considerado conhecimento legítimo e válido. Uma ação que desenvolvida pelo Estado, busca legitimar sua concepção de Educação e seguir as recomendações dos organismos internacionais a partir de empréstimos de caráter estrutural.

Constituído por duzentas e sessenta e duas páginas o **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe** está dividido em sete tópicos saber: 1. Introdução; 2. Reflexões sobre a Metodologia de Ensino; 3. Reflexões sobre avaliação; 4. Interdisciplinaridade e transversalidade; 5. Apresentando o Ensino fundamental de nove anos; 6. Referência Bibliográfica e 7. Referencial básico dos componentes curriculares, subdivido em 7.1.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias, 7.1.2 Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, 7.1.3 Ciências humanas e suas tecnologias, 7.1.4 Ensino religioso, 7.1.5 Ética e cidadania; ainda o tópicos 7.2 Anos finais dos Ensino fundamental e Ensino Médio, distribuído nos subtópicos: 7.2.1 – **Linguagens, códigos e suas tecnologias** que abrangem as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física; 7.2.2 – **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** composto pelas disciplinas: Ciências e Biologia, Física, Matemática e Química; 7.2.3 – **Ciências humanas e suas tecnologias** que abrange as disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia; 7.2.4 – Ensino Religioso; além de Sugestão de Matriz Curricular em representa ações deliberadas, intenções e estratégias que fundamentam o trabalho dos professores na escola.

Na introdução o referido documento aponta a função da escola na sociedade, mas não a contextualiza e não deixando claro está falando de que estamos numa sociedade de classes e ainda insinua a inclusão para uma convivência harmoniosa.

As atuais demandas estabelecem como prioridade a inclusão social que favoreça e estimule a convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças além de preparar os egressos para o exercício pleno da cidadania. (SERGIPE, 2011, p.07).

Essa sociedade apontada no documento oculta os conflitos sociais e não se preocupa em discuti-los, sem questionar radicalmente a concepção de sociedade que defendida em tal política. Antes de buscar a inclusão é necessário compreender por que há exclusão. É possível o exercício pleno da cidadania sem que haja igualdade de oportunidade, acesso e apropriação do conhecimento científico qualificado e distribuição de renda e outros elementos fundamentais para a emancipação?

Vê-se que a política compreendida como a ciência do poder, além de buscar formas para manter as classes dominantes, também encontra na educação mecanismos para legitimação da ordem por meio da ideologia da classe dos proprietários que se manifesta no ensino. Nesta lógica o Estado, se desresponsabiliza de sua função, transfere suas responsabilidades e se isenta dos problemas criados por ele quando afirma que

[...] para o bom andamento da escola pública “professores preparados, com careza de seus objetivos e conteúdo, que planejem as aulas e cativem os alunos (...) em bom clima de trabalho, em que a direção contribua para assegurar o empenho de todos, em que professores aceitem aprender com a experiência dos colegas” (SERGIPE, 2011, p. 07).

No plano político essa questão se fragiliza e se limita na questão técnico-pedagógica ou administrativa ao exigir maior eficiência nos processos educacionais, uma vez que sem participação, sem mecanismos democráticos na elaboração dessas políticas não há descentralização das decisões.

Embora o discurso em defesa de uma construção participativa, na prática o que se percebe são decisões arbitrárias que retiram a autonomia para que as escolas possam discutir e elaborar formas democráticas que ameacem as estruturas das políticas educacionais já consolidadas.

A construção e implementação de referenciais curriculares não representam uma ação isolada da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. Referenciais curriculares estão sendo discutidos pelas demais Secretarias de Educação e por entidades representativas dos professores visando à melhoria urgente da educação (...). Portanto, consideramos como *aspecto incontornável* embora não primordial de nossa Proposta Curricular a apropriação e o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas pelo ENEM (SERGIPE, 2013, p. 09-10).

Ao submeter o currículo das escolas às determinações do ENEM, por exemplo, nos lembra que cabe ao Estado Capitalista produzir o consenso entre os homens por coerção ideológica (quando necessário, física). Assim, a exploração econômica da condição de classe se dá sem a imprescindível coerção física que se firmou nas formas de exploração dos modos de produção anteriores. Essa é uma forma de garantir a efetivação de um poder político que se configura como força social, posta a serviço de uma parte da sociedade que determina social e historicamente um posicionamento ideológico. Uma ideologia que deve se materializar na prática educativa do professor que deve desenvolver seu trabalho tendo como parâmetro a adaptação.

Ao se submeter a uma concepção de educação em que os conteúdos deixam de ter prioridade, a educação escolar se limita a trabalhar conteúdos cotidianos e deixa de lado seu lado científico, uma vez que ao esvaziar a escola de conteúdos clássicos, retira-se dela sua função principal, que é de possibilitar aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem a sua consciência como também seus atos. Ao se dar importância aos conteúdos não significa classificar a educação como conteudista, uma vez que a metodologia como esses conteúdos são transmitidos tem suma importância. Deste modo, o

professor deve se apropriar dos conteúdos científicos e os transforma em saber escolar, levando-se em conta as características e necessidades dos estudantes que fazem parte deste processo.

Neste debate, o que importa é ir além de um ensino “conteudista”, desenvolvendo nos alunos a capacidade de aprender a ser, aprender a fazer e aprender a aprender. Nesse contexto, o conteúdo deixa de ser o centro do processo, deslocando-se para uma posição subsidiária, ou seja, um meio para a aquisição de determinadas habilidades, e não um fim em si mesmo. Sendo assim, é importante evidenciarmos que a Matriz de Referencial do ENEM é um documento fundamental para nortear esta discussão, uma vez que traz no seu bojo as competências e habilidades que o aluno deve ter desenvolvido ao final de sua trajetória escolar na Educação Básica. (SERGIPE, 2011, p. 11).

Esse parâmetro de formação acima apresentado traz uma nova preocupação para as escolas que passam a ter como prioridade atrair e desenvolver estudantes capazes de alcançar êxito nesse tipo de teste. Ao priorizar uma formação balizada nesses princípios incutem algumas metas e propostas almejadas pelo neoliberalismo que reflete sobre a situação de a escola pública ser o âmbito das crianças excluídas socialmente e a universidade pública atender ao pensamento hegemônico da classe dominante, uma vez que essa forma de avaliação segrega àqueles que não se adaptarem a esse “novo” contexto. Os instrumentos aqui utilizados não buscam diagnosticar as dificuldades e possibilidades dos estudantes e/ou das escolas, mas segregar indivíduos e classes e reproduzir um sistema educativo com falhas que se já instalaram no setor privado.

A implantação dos Programas *Alfa e Beto, Se liga e acelera* nas escolas públicas estaduais de Sergipe comprovam essa lógica na educação, na medida em que incentivam a infraestrutura para produção e o consumo. São Programas educacionais do Banco Mundial que são elaborados por economistas, que dão ênfase na regulação do custo x benefício, e não sobre a qualidade da instrução e associando-se a cultura escolar e *ethos* empresarial e se materializam no seu Referencial Curricular e nos programas educacionais que baseados no Sistema 5S⁵⁷ têm como objetivo principal uma maior organização, eficiência e eficácia, economia e “melhor” desempenho dos estudantes e professores, ou seja, resultados mais rápidos, a partir de uma forma de avaliação que desconsidera as condições de trabalho, infraestrutura das escolas, bem como as condições socioeconômicas dos estudantes e professores.

[...] os professores, como qualquer categoria profissional, não conseguem se adaptar de imediato a uma nova realidade estrutural, trazida pela

⁵⁷ O Sistema 5S visa desenvolver no sujeito a utilização mais adequada de 5 Sentidos para produzir transformações profundas na vida, não apenas profissionalmente. São eles: Senso de utilização, Senso de Ordenação, Senso de Limpeza, Senso de Saúde e Senso de Autodisciplina.

universalização do ensino e pelo aparecimento de tecnologias educacionais, ocorridas nas últimas décadas. (SERGIPE, 2011, p.10)

Ao se apropriar desse pensamento a educação, sustenta-se a lógica na produção em massa e as novas tecnologias da informação, adequaram-se à formação de uma suposta elite tecnológica que imbuída de uma mentalidade empresarial, transformam a escola num negócio lucrativo, em que se busca a qualidade total e aproxima a escola da empresa, enxergando-a, enquanto negócio, que bem administrado, sob a lógica do pensamento neoliberal, equaciona aspectos sociais, políticos, econômicos como problemas de gerência adequada e eficiente ou inadequada e ineficiente e logicamente eleva a taxa de lucro, uma vez que aumenta a intensidade ou produtividade do trabalho.

Com as novas tecnologias de informação comunicação, a educação escolar vai para o mercado, via financiamentos de pesquisa, marketing cultural, educacional que nada mais é que o desdobramento de um processo maior, que simplifica a mercadoria.

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz (MARX, 1993, p. 159).

Significa dizer, portanto, que ao defender esse pensamento, a política neoliberal parece propor um tecnicismo reformado para a educação, sem nenhuma pretensão de tocar na estrutura piramidal da sociedade. Ela amplia sua verticalidade, que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos, etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia.

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX (SAVIANI, 2005, p. 22).

Neste contexto, a escola funciona como meio de reprodução social que a serviço da ideologia do Estado capitalista corrobora com os interesses da classe privilegiada economicamente. Deste modo, ela preserva e distribui ideias dominantes de uma sociedade, e os interesses envolvidos de determinados grupos sociais são ideologicamente apontados como

“conhecimento legítimo”, ou seja, aquele conhecimento que “todos devem possuir”. A escola confere legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos, pois ela não apenas controla as pessoas; ela também auxilia a controlar o significado dos conhecimentos por ela instituídos.

A escola idealizada deve ter gestão eficiente seguindo a competição mercadológica. O estudante se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário capaz e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias imediatistas.

Nesta lógica a Secretaria Estadual de Educação de Sergipe aponta no seu Referencial Curricular que

Para enfrentar os desafios de um mundo em aceleradas mudanças, a Educação se volta para o desenvolvimento humano entendido como a capacidade de raciocinar, imaginar, discernir e assumir responsabilidades individuais e sociais. Não se trata apenas de “saber”, mas de “saber aprender”, adotando uma posição ativa frente às transformações sociais e tecnológicas. Daí a importância do currículo escolar, como articulador de saberes e práticas e do pluralismo social e político (SERGIPE, 2011, p. 09)⁵⁸.

Efetivamente, o pensamento neoliberal expresso nas políticas governamentais, sustentadas pela Lei nº 9.394/96, e reafirmado no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe vem provocando transformações na educação escolar a partir de Políticas que entendem a Escola e todos os aspectos que a constitui como importantes instrumentos de controle e regulação, fundamentais à estratégia mais ampla de luta pela hegemonia⁵⁹ que no plano ideológico, e sob a égide de uma pedagogia hegemônica, como estratégia do capital que busca educar para o consenso, a partir da pedagogia do Aprender a Aprender⁶⁰ e que subsidia inclusive as proposições curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe.

⁵⁸ Essa forma de conceber a educação também se configura em outros documentos instituídos pelo Governo de Sergipe que em 2012 contratou os serviços de João Batista dos Mares Guia, um dos donos do Grupo Pitágoras, um sistema privado de Educação por R\$ 360.000, 00 a partir de Portaria, o chamado Índice Guia de Avaliação de desempenho que dentre outras coisas faz o monitoramento de processos e avaliação pedagógica contínua para a organização da escola. Esse Guia de Avaliação de desempenho nega a autonomia e a liberdade dos educadores prevista na LDB, pois ao utilizar sua metodologia extremamente impositiva avalia somente o desempenho do professor e do estudante. O referido documento pode ser acessado via internet: www.sintese.org.br.

⁵⁹ Para Anderson (2004) foi Gramsci quem formulou o conceito de Hegemonia para designar a força e a complexidade decisivamente maiores da dominação da classe burguesa na Europa ocidental, que impediram a repetição da Revolução de Outubro nas regiões capitalistas mais avançadas do continente. Este sistema hegemônico de poder era definido pelo grau consensual que recebia das massas populares que dominava fosse nas escolas, nas igrejas, jornais. Era uma forma de dominação que inculcava nas classes populares uma subordinação passiva. Ler ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2004.

⁶⁰ Para Duarte (2001) o “Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escola na vista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No

As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe se consolidou no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 2001, p. 24).

O “Aprender a aprender” é uma tendência reformista que vem se disseminando entre os educadores que buscam a no campo da psicologia, fundamentação em Vigotski de forma equivocada associar as ideias de Vigotski com o pensamento neoliberal.

Para Duarte (2001) a aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes, a saber:

- a) Aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget;
- b) Interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas, bastante a gosto do niilismo pós-moderno. Entretanto, o referido autor defende que

No que diz respeito ao tema específico do processo de apropriação da psicologia vigotskiana, verifico também existir, tanto no Brasil como no exterior, o início de um movimento de reação às interpretações, ainda largamente hegemônicas, que incorporam a psicologia vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, tendo como consequência uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista. A reação a esse tipo de leitura dos trabalhos de Vigotski ainda luta por encontrar mais espaços nos quais possa expor suas ideias e isso exige um constante e árduo esforço por superar as barreiras criadas por aqueles que não estão habituados a ver questionadas as ideias que pretensamente encontrariam apoio nos trabalhos de Vigotski. Uma coisa é apregoar o pluralismo, a democracia, o respeito às diferenças etc. Outra coisa bem mais difícil e rara é aceitar a diferença quando ela implica o questionamento de ideias e princípios que são admitidos quase que consensualmente por aqueles que alcançaram alguma projeção no meio acadêmico graças à aceitação a crítica dessas ideias e desses princípios. Em suma, o rei pode estar nu desde que ninguém toque no assunto, muito menos questione as razões dessa nudez e do silêncio sobre ela.

mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI.

Mas, felizmente, no Brasil e no exterior aumenta a cada dia o número daqueles que não mais aceitam essa falsa democracia e expõem suas críticas de forma clara e contundente, defendendo uma leitura marxista da obra vigotskiana (DUARTE, 2001, p. 13).

O “Aprender a aprender” é mais uma tentativa neoliberal no campo da educação, e visa a partir de um ecletismo desenfreado inculcar o consenso de ideias antagônicas e de forma intencional, se apropria de teorias do conhecimento e seus desdobramentos na controvérsia epistemológica contemporânea entre modernidade e pós-modernidade, uma vez que a teoria vigotskiana, é de fato uma teoria crítica e historicizada que reage ao universo ideológico neoliberal, pós-moderno que ainda é hegemônico no campo educacional brasileiro.

Essa difusão provoca uma ineficiência das políticas educacionais e das diretrizes organizacionais e curriculares, uma vez que elas efetivamente se sustentam em propósitos e intencionalidades burgueses e desvinculados das reais necessidades da classe trabalhadora. Assim, ações desenvolvidas pelo Estado que determina o andamento da prática pedagógica dos professores, pouco favorece reais transformações no contexto das políticas educacionais do Brasil.

Nesta trajetória, as relações sociais da educação, entre os seus envolvidos neste processo reproduzem uma divisão hierárquica, que se refletem linhas de controles, constituídas por administradores e professores e a partir destes repassadas aos estudantes.

A ordem e a autoridade presentes nas salas de aula é para a maioria dos professores, para não dizer a totalidade condição indispensável para uma instrução eficaz, nos moldes da lógica capitalista que objetiva a partir de seu método dominante representar as relações de produção capitalista uma educação para a docilidade. Também se atribui ao espaço escolar a questões de fácil identificação como: aprovação social, oportunidades de promoção acadêmica, ocupacionais e sociais. Assim, em nome de uma suposta ascensão, esses aspectos tornaram-se motivações para aceitação, por parte dos estudantes, para desenvolver uma gama de atividades pouco ou nada significativas, desprovidas de valores que possam contribuir de fato na sua formação (SANTOS, 2009, p. 04).

Aqui a educação tem a função de docilizar o sujeito, principalmente para o mundo do trabalho, bem como alavancar socialmente e tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista, pois indica os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, como também aglutina e institui valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se fundamental no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução de injusto sistema de classes.

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderiam deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção), são práticas de inculcação ideológica (SAVIANI, 2009, p. 24).

Seguindo esse raciocínio constata-se que a estratificação social se manifesta também como uma classificação hierárquica dos saberes, fazendo com que as crianças aprendam desde cedo que existem saberes nobres e outros que não o são tanto. Ensino muito conhecido em que A. Smith é combatido por Marx (2004, p. 31) “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriundos da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado capitalista, embora em doses homeopáticas”.

Ao estabelecer um debate acerca desta questão Enguita (1993) alerta que as relações entre mundo do trabalho e formação humana, não há a preocupação ao se reformar os sistemas de ensino, independentemente das causas imediatas ou aparentes, pois sempre existe um processo bastante longo no qual se produzir “arranjos” entre o que a escola dá e o que a produção pede. Esses ajustes provocados por esse movimento causam preocupações que se traduzem num campo de mediação representado por processos educacionais formais ou não, nos quais a tensão e as disputas sociais prevalecem frente às tentativas de homogeneização e controle do quê, como e para quê desses processos. Desta forma, as práticas reformistas que envolvem educação visam predominantemente determinadas interpretações e propostas de articulação entre produção e escola que a partir de um caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital toma formas e conteúdos diferentes.

No intuito de objetivar essas questões o Referencial Curricular de Sergipe diz:

Assim considerando, optamos didaticamente pelo desenvolvimento de expectativas de aprendizagem em dois níveis: Competências Gerais e Habilidades. Sendo as Competências Gerais relacionadas às atitudes necessárias para enfrentar problemas da vida moderna. O outro nível, as Habilidades, e mais especificamente e se solucionam diretamente com os conteúdos disciplinares. São saberes que, em última análise, possibilitam, quando devidamente mobilizados, a compreensão e solução dos problemas do cotidiano (SERGIPE, 2011, p.11).

A Pedagogia das Competências faz a hierarquização do conhecimento e fortalece a ideia de que os conhecimentos advindos das experiências são superiores, portanto, mais importantes, do que os conhecimentos sistematizados (científicos, artísticos e filosóficos) que

foram produzidos socialmente e transformados em conteúdo de ensino. Esse é um processo que minimiza a importância do conhecimento sistematizado e desqualifica a formação do estudante a partir de um esvaziamento teórico que não supera qualitativamente a dimensão restritiva de objetivos estabelecidos por competências⁶¹.

O conteúdo, sob a forma de conhecimento pode ser encontrado em qualquer lugar: no livro, na web, na TV, no rádio, nos jornais e revistas, no cinema, etc. As novas tecnologias de comunicação colocam a disposição das pessoas o acesso rápido e fácil do conhecimento. Diante disso, a Escola já não é a única fonte de conhecimento existente no mundo moderno [...]. O que houve foi uma mudança de foco, do conteúdo para as habilidades [...] (SERGIPE, 2011, p. 11).

Portanto, como um aparelho do Estado a escola capitalista exerce papel importante na criação das condições necessárias para a acumulação de capital, no momento em que ela pode ordenar, selecionar e certificar hierarquicamente um corpo discente para o consenso e legitimação das necessidades e interesses do capital.

Ao discutir a função da escola o Referencial Curricular coaduna ao pensamento acima exposto ao afirmar que

Cabe a ela, sobretudo, desenvolver nos alunos a capacidade de ler, escrever, interpretar, descrever, mediar, refletir, avaliar, comparar, analisar, ou seja, tudo aquilo que está posto pela ciência e pela cultura. São estas habilidades agregadas ao conhecimento sistematizado que prepararão o nosso aluno para o convívio em sociedade; sua inserção no mundo de trabalho e um bom desempenho nos exames de avaliação (SERGIPE, 2011, p. 12).

A ideia de criação de exames vem acompanhada, cada vez mais à tentativa de induzir professores e estudantes a realizarem seu trabalho em função das diferentes matrizes curriculares de referência, seja no ENEM qualquer outro exame, uma vez que sempre são os testes que induzem o currículo ou os não currículos básicos, definidos nacionalmente, que servem de base para os possíveis exames. Nesta lógica a inversão pedagógica se evidencia, pois aqui, julga-se que os referidos exames são capazes de provocar mudanças mais aceleradas tanto na prática docente quanto no trabalho escolar, sob uma suposta melhoria do rendimento dos estudantes.

⁶¹ Ao tratar da hierarquização dos saberes Saviani (2012) afirma que o saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, porém ele não é inerentemente dominante. O que hoje é chamado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a seu serviço. Já o “saber popular” erroneamente seria aquele autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Assim, nem o saber erudito é exclusivamente burguês nem a cultura popular é puramente popular. Para maiores esclarecimentos ler: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

Ao assumir a Pedagogia das Competências (ou Pedagogia do Aprender a Aprender e suas variações) como base teórica o Referencial Curricular de Sergipe cumpre a lógica de Escola conservadora burguesa, pois ela é a expressão do neoliberalismo na educação. Essa corrente pedagógica sugere a possibilidade de que a aprendizagem dos estudantes aconteça sozinha, cabendo ao professor a partir de estímulos propostos pelo professor, que sendo “facilitador da aprendizagem”, busca desenvolver nos estudantes a capacidade para se adaptar comportamentalmente às exigências do capitalismo.

Pensar a escola desta forma retira a possibilidade de o educando intervir significativamente na sociedade. Esse é um princípio que vislumbra a formação de um “novo” indivíduo à sociedade, uma vez ele precisa estar pronto para se adaptar às possíveis mudanças precisam ser realizadas.

Para Duarte (2012) nesse processo de incorporação é centrado somente no desenvolvimento psicológico das capacidades e estruturas gerais do educando, desconsiderando a importância da apropriação do conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a função do professor deixa de ter sentido, uma vez que, sob essa ótica, o sujeito é em última instância, considerado no processo de aprendizagem.

A escola capitalista legitima as formas ideológicas⁶² necessárias para a recriação da desigualdade. Ela transforma essa desigualdade de fato em desigualdade de direito ao impor uma visão de mundo que naturaliza os privilégios, as desigualdades escolares, sociais econômicas que provocam a exclusão. Nesta concepção a avaliação ganha grande importância. Assim,

A proposta curricular aqui apresentada não concebe a avaliação como instrumento de poder. No âmbito da Escola, a avaliação da aprendizagem deve ser balizadora e contínua. Deve ainda contemplar todas as dimensões da formação humana, desde conhecimento científico desenvolvido, sobretudo na Escola, até valores, virtudes e comportamentos pré-existentes em que todos esses aspectos devem estar contemplados no processo de avaliação. (SERGIPE, 2011, p. 15).

Entretanto, se observamos o modo como o Governo de Estado de Sergipe vem desenvolvendo suas ações podemos observar que a avaliação tem sido um espaço legítimar as

⁶² Para Mészáros (2008) o caráter ideológico específico de uma teoria social é determinado pelo modo em que nela se articulam as características estruturais fundamentais da formação social dada a partir de uma perspectiva social particular que sob a forma de alguns princípios teóricos básicos e pressupostos constituem o início bem como o esquema geral de orientação das linhas de investigações particulares. Assim, Ideologia deve ser entendido como o mascaramento da realidade social que legitima e impõe a exploração e a dominação. Para Marx a ideologia não é um processo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido de forma objetiva, a partir da existência social. Para maior aprofundamento ler: Mészáros, István. **Filosofia, ideologia e ciência social**. São Paulo: Boitempo, 2008.

imposições que se constituem no interior das políticas neoliberais de educação que se manifesta, inclusive no Índice Guia.

Outro embate que vem ocorrendo diz respeito ao Sistema de Avaliação denominado Índice Guia que dentre outras coisas visa monitorar dos processos e da avaliação pedagógicos. Arelado a esse instrumento, existe o chamado Compromisso de Gestão em que a Escola e toda a sua comunidade escolar se comprometem acatar e atingir metas pré-determinadas pelo gestor pautado por princípios, valores e técnicas da iniciativa privada que visam maior eficiência, produtividade e controle do trabalho escolar.

Ao analisar os princípios pedagógicos do Índice Guia e do Compromisso, Oliveira (2012) diz:

Primeiro, causam estranheza conceitos como propositiva, facilitadora e ambiente de aprendizagem. É notório que no âmbito dos governos de Estado, os documentos não são proposições e sim imposições. Por conseguinte, que eles não facilitam o trabalho dos professores e de equipe gestoras; eles condicionam a partir de referências, conceitos e categorias o trabalho do professor e da equipe de gestão escolar, além de impor uma carga de trabalho para além da escola e das atividades docentes. Por fim, não parece possível construir um ambiente de aprendizagem, muito menos uma cultura organizacional neste sentido, sem autonomia docente e sem condições físicas, humanas, pedagógicas e materiais [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 04).

A partir desta constatação, percebe-se que há uma necessidade urgente de se retomar o debate político na base, seja ouvindo suas reivindicações, indo às ruas, buscando entender e transformar suas demandas em uma agenda de ações.

Assim, as lutas de classes revolucionárias perseguem o fim da superação do MPC. Só se pode compreender essa categoria a partir das contradições e leis de desenvolvimento desse modo de produção. Portanto, essas lutas de classe dependem do nível de “consciência de classe”, da organização dos trabalhadores (particularmente em sindicatos e partidos), da organização das táticas e estratégias de lutas, da correlação de forças sociais, do papel do intelectual (orgânico) e do partido político (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010, p. 116).

Aliás, a concepção empresarial expressa no referido documento, enfatiza uma administração sustentada na eficiência no gerenciamento dos recursos e numa suposta competência técnica no trabalho escolar trata a questão avaliativa centrada no estudante e no professor, sem, no entanto, atentar-se aos aspectos relacionados ao compromisso político.

E mais, o Referencial Curricular ao apontar Princípios Gerais e instrumentos para o Ensino transfere uma responsabilidade extrema ao professor ao afirmar que

O ponto crucial de todo processo é a certeza de que só pode haver aprendizagem se o educador estiver convencido de que o educando é capaz de aprender. É preciso que o educador construa uma expectativa positiva em relação ao aprendiz, que acredite na sua educabilidade. Mesmo que os fins nunca sejam alcançados, é preciso não desistir por maiores que sejam os obstáculos [...]. Cabe ao professor a busca confiante de novas mediações (artifícios didáticos) entre o educando e o mundo, para que se realize a aprendizagem significativa. (SERGIPE, 2011, p. 13-14).

Deste modo, a responsabilidade do professor é superestimada. Nessa lógica, passa a ser responsável pelo sucesso ou fracasso do estudante. O mais grave é que ao impor essa ideia de culpabilização, a escola passa a incorporar mecanismos de exploração capitalista e passa a “caçar” os culpados pelo possível fracasso na aprendizagem do estudante. Assim, o professor que não se adaptar aos princípios gerais e não tiver as competências e habilidades necessárias para tal fim, passa a ser o inimigo a ser combatido.

Percebe-se neste contexto uma concepção restrita do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar e aprender requer dentre outros aspectos a reflexão crítica sobre as contribuições e limites do conhecimento sistematizado na explicação dos fenômenos sociais e ambientais; o entendimento de que os processos de trabalho na produção material e simbólica da existência humana são formas de exploração do trabalho e das condições humanas geradas por essas formas.

Até hoje, a escola cresceu também no interior, mas principalmente, ao redor e por fora do mundo da produção, como estrutura autônoma, como local específico da geração que está em crescimento, ainda que, de maneiras distintas e em diversas medidas, se tende a fazê-la corresponder às exigências da produção. Não apenas isso, a escola também desenvolveu também a tendência de não se limitar simplesmente ao ensino das técnicas culturais e das noções exatas, mas a investir, cada vez mais, nas “ciências mentais”, a identificar, em suma, em seus objetivos, o ensino e a educação [...]. Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse objetivos da educação e da formação de sentimentos (MANACORDA, 2007, p. 109).

Nesse sentido, o professor deve ser a autoridade pedagógica; o mediador entre o conhecimento sistematizado (ciência, arte, filosofia e política) e os saberes dos estudantes com papel fundamental para assegurar condições para a sólida formação dos estudantes, a função do professor deve superar a dimensão restritiva estabelecida por competências, pois

Essas teorias compreendem o professor como um *animador social*, aquele que cria condições para que os alunos construam novos conhecimentos; acredita-se que aprendizagem se efetiva no ato de fazer logo, é fazendo que se aprende. O ato de ensinar é considerado, de forma negativa, uma imposição de verdades, e com isso a importância dos conteúdos é relativizado, enquanto é

maximizada a maturidade do sujeito para esse aprendizado. Prevalece assim o subjetivo ao objetivo (BACZINSKI, 2011, p, 83).

Neste quadro, a escola e o professor tornam-se reprodutores sociais das ideias do capital e como tal garantem a manutenção de uma política de dominação e exploração que sustentados pelo Estado representam os interesses da classe dominante.

Segundo Gasparin (2003) para que haja a aprendizagem do conhecimento científico; dos conceitos científicos precisa haver a interação do estudante por meio de sua ação e pela mediação do professor apropria-se e, efetivamente, constrói para si o conhecimento, a partir do estabelecimento de uma série de micro relações entre as diversas partes do conteúdo e de macro relações do conteúdo com o contexto social.

Deste modo,

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo, possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2003, p. 108).

Essa aquisição de conhecimentos científicos implica um processo de reciprocidade em que num determinando momento o conceito científico desça à realidade empírica e enquanto que em outro o conhecimento espontâneo ascenda, na busca de uma sistematização, abstração, generalização. Nesta dinâmica, os papéis de professor e estudante também se alternam.

Para a efetivação da aprendizagem o professor deve utiliza-se de técnicas pedagógicas que vão além de recursos materiais. Assim, a ação do professor, sua atitude profissional, o tratamento que ele dá ao conteúdo, as relações sociais que se estabelecem entre os envolvidos nesse processo, bem como as ligações do conteúdo com a vida real dos educandos são questões fundamentais.

Seguindo o mesmo perfil dos PCN o Referencial Curricular de Sergipe destaca no item 4 dois elementos para proporcionar a cooperação e o diálogo entre as disciplinas escolares a interdisciplinaridade e transversalidade na busca de uma organização do conhecimento considerando-se romper com a tradição acadêmica na qual há uma fragmentação do conhecimento que se instala também no currículo.

Sendo assim, compreendemos que a interdisciplinaridade não deve ser considerada como uma meta obsessivamente perseguida no meio educacional simplesmente por força da lei, como tem acontecido em alguns casos. Pelo contrário, ela predispõe uma organização voluntária, coordenada das ações disciplinares orientadas por interesses comuns. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade só vale a pena se for uma maneira efetiva de atingir objetivos educacionais previamente estabelecidos e compartilhados pela comunidade escolar. (SERGIPE, 2011, p. 17-18).

De fato, a questão da interdisciplinaridade e transversalidade são elementos fundamentais que ao serem priorizados na organização do trabalho pedagógico poderão desenvolver qualitativamente a forma, a produção e a apropriação do conhecimento, uma vez que seu uso provoca a integração dos saberes desde a sua construção, evitando a sua fragmentação e a hierarquização, como se determinada disciplina e determinado conhecimento fosse mais ou menos importantes.

Aspecto similar apontado por Marx e Engels (2007) ao afirmar que a divisão do trabalho, uma das forças capitais da história que se manifesta também na classe dominante, sob a forma de divisão entre trabalho intelectual e o material, de tal forma que teremos duas categorias de indivíduos dentro dessa mesma classe.

Essa separação provoca um controle da produção, aumentando a divisão entre trabalho mental e trabalho manual. Uma divisão que tem determinado o planejamento educacional no qual determinada disciplina maior carga horária que outra.

Seguindo essa lógica um currículo proposto pela classe dominante tem por princípio manter professores como meros executantes, contribuindo para um processo de “desqualificação” do trabalho docente, a partir de uma teoria educacional que priorizada a ampliação de determinado aspecto necessário para a implementação de um projeto burguês de educação.

[...] fica claro que a interdisciplinaridade proposta nos PCNs funciona como elemento de integração da prática docente voltada para o desenvolvimento de competência e habilidades comuns nas diversas disciplinas (...) (SERGIPE, 2011, p. 17).

Neste contexto, o treinamento técnico e administrativo se sobressai e nessas circunstâncias o planejamento cuidadoso da força de trabalho e a estimulação de um currículo que prioriza as necessidades do Mercado prevalece. Nesse raciocínio o conhecimento a Teoria do Capital Humano na qual a escola é um agente importante de crescimento econômico e de mobilidade, na medida em que os estudantes aprendem aquilo que o Mercado e pede e pode

investir na suas especialidades e capacidades para ascender a melhores ocupações, seguindo os mesmos procedimentos da produção.

O foco sobre a produção do conhecimento técnico permite-nos ver como as escolas ajudam a manter uma distinção entre trabalho mental e manual. Aqueles estudantes que são identificados como sendo capazes de produzir – através de seu trabalho excedente posterior – importantes quantidades de conhecimento técnico-administrativo são progressivamente “colocados” no lado mental dessa dicotomia. Isto é feito internamente através das “operações” naturais do programa curricular e das atividades de orientação educacional da escola (APPLE, 2002, p. 66).

Porém, é preciso o entendimento de que há uma relação ideológica do conhecimento desenvolvido no âmbito escolar, que carregados de significados sociais, supostamente podem ser ressignificados a partir de uma suposta transversalidade. Deste modo na perspectiva do documento, as questões que tratam das relações do homem com o espaço social são denominadas “temas transversais” e diz:

Como o próprio nome sugere, os temas transversais devem perpassar todas as disciplinas, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades comuns [...] quando se toma um ou mais temas transversais como eixo norteador das ações no âmbito das competências e habilidades, se pensa na sua condição de instrumentos que tornam os conteúdos escolares mais significativos para o aluno (...). (SERGIPE, 2011, p. 18).

Entretanto, ao tratar esses conteúdos transversalmente à luz da Pedagogia das Competências permanece a perspectiva baseada na adaptação e no consenso que carregada de mecanismos ideológicos favorece os interesses da classe dominante.

No item 05 Apresentando do Ensino Fundamental de nove anos o Referencial Curricular de Sergipe apresentando dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) aponta que o acesso da criança na pré-escola favorece um maior desenvolvimento na leitura e escrita e diz

A ampliação do ensino fundamental foi embasada em pesquisas, segundo as quais, 81,7% das crianças de seis anos que já estão inseridas na educação infantil ou nas turmas de alfabetização ou no ensino infantil, em sua maioria, são crianças de classes abastadas e frequentando a escola privada [...]. A inclusão da criança de 6 (seis) anos de idade, na etapa fundamental de ensino, requer que comunidade escolar reflita sobre as mudanças necessárias na estrutura do ensino fundamental como um todo, não devendo se restringir, apenas, ao fazer no primeiro ano. O momento é de repensar os cinco anos iniciais e os quatro anos finais. É uma oportunidade de repensar a proposta pedagógica, o planejamento, a formação continuada, a infância, a gestão, a metodologia, os conteúdos, os espaços e o tempo (...) buscando evitar o abismo entre educação infantil e ensino fundamental (SERGIPE, 2011, p.20-21).

A citação acima apresenta uma ideia coerente no tocante à educação infantil, vislumbrando mudanças significativas quanto a questão dessa etapa de ensino. Entretanto, alguns pontos que precisam ser questionados. Que pesquisas foram essas que comprovam que a ampliação de anos de estudo melhora a aprendizagem? O documento não esclarece. Quais as iniciativas tomadas pelo Governo de Estado para modificar essa etapa de ensino a partir dessa nova propositura? O discurso é de melhoria significativa, mas para que possamos ter uma ideia quanto ao descaso acerca dessa questão, a Secretaria Estadual desobrigou a presença do professor de Educação Física nessa etapa de ensino, podendo ao pedagogo que não tem formação adequada ministrar as aulas também nessas turmas. A Resolução Nº 160, DE 15/06/2005 diz que isso só deve ocorrer numa situação de excepcionalidade, entretanto, neste caso, o excepcional tornou-se regra.

E mais uma vez ao assumir a abordagem das competências na educação infantil, o Referencial Curricular esquece que

[...] o *cultivo* das funções psicológicas na criança *não* pode reduzir-se a um treinamento simples e mecânico das sensações em exercícios formais. É preciso, diferentemente, que tais funções se integrem processos *dirigidos por um alvo*, ou seja, é preciso que seu desenvolvimento seja *intencionalmente* buscado pela criança como condição para a realização da atividade (PASQUALINI, 2011, p. 69).

Para a referida autora, o desenvolvimento das funções elementares é garantido pelo fator biológico da criança, entretanto, o desenrolar das funções superiores depende da ontogênese, da apropriação da cultura pela criança.

Portanto, a exposição da criança a estímulos diversos não é suficiente para a aprendizagem, pois não basta disponibilizar a ela os objetos da cultura, é preciso organizar as atividades. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, uma vez que a transformação da aquisição da leitura e da escrita como algo individual, conforme apontam os princípios da Pedagogia das Competências, impede o sujeito de ascender às formas mais desenvolvidas da cultura que possibilita o processo de humanização plena dos indivíduos.

Para Pasqualini (2011) esse posicionamento contradiz a concepção da vertente pedagógica das competências, explicitando a dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos e ao ensino, bem como afirmando a apropriação do patrimônio cultural humano-genérico como condição para esse desenvolvimento e finalidade última da educação infantil.

Dessa forma, o professor de educação infantil deverá organizar seu trabalho pedagógico, considerando-se as atividades que promoverão as principais mudanças psicológicas que se busca desenvolver na criança na estrutura dessas atividades.

Esse pensamento nos lembra Pistrak (1981) ao afirmar que não devemos negar um certo valor ao esforço pessoal no ensino, mas é uma pequena parcela de um problema mais geral relativo à educação comunista e mais,

Não, a base da educação comunista, é antes de tudo o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual *se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho que induz a criança desde o início na atividade socialmente útil.

E para se solidificar a base da educação comunista, não basta levar as crianças a estudar o esforço realizado pela atividade humana, é preciso ao mesmo tempo adaptar essa atividade às forças de sua idade, é preciso orientar as crianças para que participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente, socialmente esclarecida: assim nascerá um conjunto de impulsos anteriores, um tal tipo de emoções que influenciarão a transformação do estudo passivo das coisas bonitas num método definido como indispensável para levar à prática convicções pessoais cheias de energia, de entusiasmo e de impetuosidade revolucionárias (PISTRACK, 1981, p. 86-87).

Essa é uma perspectiva que não se limita às bases limitantes da Pedagogias das Competências que ao seguir manuais e decorar informações, torna o espaço escolar meramente reprodutor daquilo que está estabelecido na educação reformista e formalista burguesa.

Logicamente sabemos que a escola não deve ser entendida simplesmente como espaço de reprodução, onde o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta.

Assim as escolas precisam ser vistas como uma forma muito mais complexa, e não apenas, como um espaço de simples reprodução, mas também de resistência do *status quo*; o outro motivo, não menos importante, é que ela esquece, ou negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas muito importantes, ou seja, assim como no meio econômico, em que o processo de acumulação de capital e a “necessidade” de expandir mercados e lucros geram contradições na sociedade (a crise de legitimidade tanto no Estado quanto na Economia provocada pela inflação e lucros crescente, pode ser um exemplo clássico), também contradições similares aparecerão em outras instituições similares; na Escola por exemplo (SANTOS, 2009, p. 06)

Lembramos que as condições de existência de uma formação social particular são construídas através de relações antagônicas, ou até mesmo por oposição. Assim, a escola deve ser entendida como local de luta, um palco em que se defrontam forças contraditórias, visto que o capitalismo é eminentemente contraditório. Portanto,

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É essa dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta. (SNYDERS, 2005, p. 102-103).

Este constante movimento evidencia o caráter reivindicatório ou conservador que pode ser assumido pelo espaço escolar. Entretanto, é necessário lembrar que esta luta contra hegemônica⁶³ não pode estar isolada da luta social em seu conjunto. Um embate que não se constitui apenas na escola, mas também em locais particulares como a família, o espaço de trabalho.

Seguindo este raciocínio fica bastante claro que as instituições superestruturais como a escola tem uma relativa autonomia. De modo que a estrutura econômica não pode assegurar qualquer correspondência simples entre ela mesma e essas instituições. Embora elas exerçam funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica permaneça.

Nesta perspectiva, as políticas construídas pelo Estado também carregam princípios ideológicos que determinam o andamento do trabalho pedagógico. Fazer esse tipo de análise nos leva a refletir acerca de uma questão bastante interessante e absolutamente necessária para romper com lógica imperialista do capital que é a formação do educador. Citando, Taffarel, Santos (2009) aponta que assim como nas demais licenciaturas e formações universitárias, a Educação Física também destaca problemas de diferentes procedências, podendo ser de ordem *teórica*, uma vez que por se encontrar ainda em construção, a área de conhecimento (médica, humanas e sociais) e sofre com a disputa e influência de diferentes áreas de conhecimento. Há

⁶³ Para Apple (2006) Hegemonia é um conceito mais amplamente desenvolvido por Antônio Gramsci que pode ser entendido como todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constituindo-se em um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta, pois experimentada [como uma] realidade a que a maior parte dos membros de uma sociedade dificilmente conseguirá ir além. Para o referido autor as instituições de ensino são normalmente importantes agentes de transmissão de uma cultura dominante, que uma importantíssima atividade seja do ponto de vista econômico, ou culturalmente.

Dantas Júnior (2008) aponta que a hegemonia, enquanto condução e direção de projetos político-sociais, é vivida como processo, não de dominação passiva, mas de resistências criadas, recriadas, limitadas, cooptadas, modificadas no cenário histórico e no choque com as infindáveis pressões sociais. Ainda que a cultura dominante seja o elemento norteador da contra-cultura, todas as ações de resistência dos homens podem se configurar como contra-hegemônicas, principalmente, e de modo irretorquível, no seio escolar.

evidência de teorias positivistas e idealistas orientando o trato com o conhecimento no currículo; *Epistemológica*, pois a abordagem nos estudos empírico-analítica prevalece, com ascensão da abordagem hermenêutica – fenomenológica e, atualmente com existe o fortalecimento de teorias pós-modernas. No tocante às teorias críticas existe dificuldades de implementação, principalmente com o deslocamento do eixo dos estudos para a superestrutura, para a linguagem, para as representações, para o culturalismo, com sua consequente “academização”; *Financeira*, na medida em que há carência de financiamento público, em consequência dos ajustes estruturais das políticas neoliberais; de ordem Estruturais pela inexistência de infraestrutura que não correspondem às exigências do curso; problema na qualificação do corpo docente nas instituições particulares e precarização do trabalho docente nas públicas que acarretam problemas na produção dos professores; despreparo do corpo discente, via péssima qualidade do ensino básico; *Curricular* pela fragilidade de uma base teórica; equívocos quanto a questões relacionadas a articulação ensino-pesquisa-extensão; formação direcionada às demandas do mercado; organização do trabalho pedagógico baseada no modelo taylorista e tylerista de organização curricular; *Política* pela perda da autonomia das universidades vem provocando indefinições nas diretrizes educacionais, seja através de medidas via poder executivo e legislativo, seja através da pressão exercida pelas empresas, Conselhos – como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Portanto, precisamos enfrentar esses problemas, não de forma isolada, mas coletivamente.

Daí, concordamos com análise de Mészáros (2006a) quando diz que afiançar a política educacional sob o olhar neoliberal, limita uma mudança educacional radical, visto que os olhos perversos do capital projetam o abandono, consciente ou não, do objetivo de uma verdadeira transformação social. Deste modo, há necessidade urgente de romper com a lógica do capital se aspiramos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente.

Evidentemente sabemos que educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, nem mesmo sozinha será capaz de fornecer uma alternativa emancipadora radical. As soluções educacionais vão além de reformas sacramentadas em lei. Para se ter uma mudança verdadeiramente radical, há de se proporcionar instrumentos de pressão que rompam as estruturas da lógica massificadora do capital.

Para Mészáros (2006a) não se pode realmente escapar das amarras do sistema escolar estabelecido, reformando-o, simplesmente, uma vez que o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. Assim, compreendemos que o precisa, antes de qualquer ação é confrontar e alterar

fundamentalmente *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente. Sob o aspecto institucional as reformulações das políticas educacionais, se encontram de forma desarticuladas – não há entendimento entre os órgãos do governo e as Secretarias de Educação, Sindicatos, bem como ao Conselho Nacional de Educação e as demais instituições ligadas ao ensino e a realidade escolar.

Assim, concordamos com Mészáros (op. cit) ao afirmar que limitar uma mudança educacional radical sob a tutela perversa do capital requer o abandono, consciente ou não, do objetivo de uma verdadeira transformação social. Significa dizer, contudo, que procurar sustentação de reformas sistêmicas na própria estrutura capitalista é uma contradição em termos. Romper com a lógica do capital é tarefa urgente, se aspiramos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente.

Há necessidade de situar a escola entre as políticas educacionais e a sala de aula, onde se realizam tanto objetivos do Sistema de Educação quanto dos objetivos da aprendizagem, uma vez que a organização da escola capitalista sofre o influxo da organização da sociedade capitalista. Essa é uma questão muito importante, pois não se pode compreender um fenômeno de forma isolada.

Esse é um aspecto apontado no Referencial Curricular de Sergipe quando aponta

Todos esses problemas são reflexos do isolamento a que cada unidade de ensino está submetida, dificultando a aplicação do conceito de “rede” no sistema público estadual de escolas. Esse isolamento fica evidente, dentre outros aspectos pela ausência de um Currículo Mínimo de Referência, indicador de conteúdo, programas, e diretrizes teórico-metodológicas a serem construídas e aplicadas em sala de aula, viabilizando, e em conjunto de ações administrativas e pedagógicas concatenadas, o desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos que traduzem a melhoria da qualidade de Educação Básica (SERGIPE, 2011, p. 08).

Lamentavelmente, essa é uma questão que se manifesta nas unidades escolares estaduais de Sergipe. Para se ter uma ideia ao se realizar as entrevistas para o desenvolvimento desta pesquisa, nenhuma escola, da qual fazem parte os sujeitos entrevistados, sequer tem seu Projeto Político Pedagógico implementado. Mas é importante salientar que para se ter um sistema educacional instituído de fato há necessidade para além dessas apontadas no Referencial Curricular de Sergipe.

Ao tratar dessa questão Saviani (2012) afirma que não pode haver Sistema Educacional sem educação sistematizada, embora seja possível está sem aquele. Portanto, para

se ter de fato um sistema educacional há de haver três questões requisitos são fundamentais: a) Intencionalidade (sujeito-objeto); b) conjunto (unidade-variedade); c) Coerência (interna e externa) que atrelada a essas questões deve acrescentar a formulação de uma teoria educacional.

Resolvida essa questão, para o referido autor, para a construção de um Sistema Educacional: tomada de consciência dos problemas da situação; conhecer a realidade (as estruturas) e formulação de uma pedagogia que o sustente.

A consciência dos problemas é o ponto de partida necessário para se passar da atividade assistemática à sistematização; do contrário, aquela satisfaz, não havendo razão para ultrapassá-la. Contudo, captados os problemas, eles exigirão soluções; e como os mesmos resultaram das estruturas que envolvem o homem, surge a necessidade de conhecê-las do modo mais preciso possível, a fim de mudá-las; para essa análise nas estruturas, as ciências serão um instrumento indispensável. A formulação de uma pedagogia (teoria educacional) integrará tanto os problemas como conhecimentos (ultrapassando-os) na totalidade das práxis históricas onde receberão o seu pleno significado humano. A teoria deverá, pois, indicar os objetivos e meios que tornem possível a atividade comum intencional. (SAVIANI, 2012, p. 78).

Do exposto, conclui-se essa concepção de Sistema se difere daquele apresentado no Referencial Curricular de Sergipe, na medida em que este se limita apenas a um aspecto da educação que é o ensino, concentrado nos aspectos relacionados unificação de um Currículo Mínimo e unificado que se concentra apenas nos conteúdos.

Em Sergipe, essa tentativa de unificação de conteúdos segue a política neoliberal que se instituiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais que visam uma pseudo globalização da cultura numa espécie de “consenso” no qual o poder ideológico hegemônico se perpetuaria nos conteúdos que buscando a promoção de um currículo comum exclui aqueles que não são considerados importantes por não representarem a cultura dominante.

Deste modo, o rigor que deve se materializar tanto do ponto de vista micro quanto macro educacional que encare radicalmente os aspectos epistemológicos que dão suporte ao referido documento.

Esse é um pensamento que coaduna ao de Taffarel (1993) quando diz que a consideração dos fatores internos e externos à escola, nos mostra possibilidades de intervenção: De ordem imediata, que se desenvolve no interior da escola e que depende quase sempre da ação direta dos seus agentes internos, e outra menos imediata, dependente de intervenções políticas no Estado e nos segmentos que lidam com a Educação – parte de setores organizados para a construção de um projeto histórico superador do capitalismo.

Portanto, concordamos com a análise de Mészáros (2006a) que defende a tese de que afiançar a política educacional, sob o olhar neoliberal, limita uma mudança educacional

radical, visto que os olhos perversos do capital projetam o abandono, consciente ou não, do objetivo de uma verdadeira transformação social. Deste modo, há necessidade urgente de romper com a lógica do capital se aspiramos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente. Percebemos, portanto, que o acesso e a definição política sempre estiveram a favor da lógica do capital, por isso cada vez mais concentradas nas mãos de poucos.

Neste sentido, defendemos a implementação de políticas educacionais de teorias educacionais e pedagógicas que se fundamentem numa visão crítica da sociedade capitalista que possibilitem a emancipação humana, sobretudo das camadas subalternas.

4.2 A Escola Democrática e Popular: uma Análise Crítica do Projeto

A construção de um projeto de educação que parte da experiência concreta dos educadores e se amplia com a teoria educacional crítica cria um fato novo que desestabiliza as práticas conservadoras (MARTINS, 2013, p. 09).

Se fizermos uma análise mais aprofundada dos últimos trinta anos perceberemos que as Políticas Públicas que foram implementadas no país foram insuficientes para equalizar as distorções sociais que se materializam no Brasil, uma vez que ao serem balizadas por reformas forjadas por um Estado burguês, reforçam constantemente a divisão de classes e o amplia o abismo social que aqui se configuram.

Esse cenário marcado pela permeabilidade e fragilidade propiciou a retomada da discussão e propostas ansiadas por aqueles que lutam pela educação como direito social, pois a educação sendo parte de uma totalidade histórica e política em constante movimento se relaciona intimamente com a sociedade vigente.

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por outro lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...] (MARX; ENGELS, 2009, p. 40).

A partir dessa compreensão, entender o contexto e os condicionantes sociais que marcam o contexto no qual se construiu o Projeto de Educação do SINTESE é questão fundamental para que se possa estabelecer a importância. Vale lembrar que a análise

apresentada, visa compreender a dinâmica na qual surgiu a necessidade de se criar uma teoria diferenciada que visando romper com uma lógica até hoje hegemônica. As construções humanas são resultado de suas necessidades.

Para assegurar a sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico fundamental, isto é, ele produz os meios que permitem a satisfação de suas necessidades. Isso significa que a atividade humana, já nas suas formas básicas, voltadas para a criação das condições de sobrevivência do gênero humano, não se caracteriza, como a atividade dos animais, pelo simples consumo dos objetos que satisfaçam suas necessidades, mas sim pela produção de meios que possibilitem essa satisfação, ou seja, o ser humano, para satisfazer suas necessidades, cria uma realidade humana, o que significa a transformação tanto da natureza como do próprio ser humano (DUARTE, 2003, p. 24).

Ao construir os meios para a satisfação de suas necessidades, ao produzir uma realidade humanizada por essa construção, ele se humaniza, gerando novas necessidades humanas em um processo contínuo e sem fim. Cumpre salientar que essa é uma construção intencional que vai se moldando às características desejadas e passa a ser um instrumento que ao sofrer a ação humana passa a ter novas funções. Uma síntese social que será apropriada por todos os seres humanos que venham incorporar aquele objeto à sua atividade individual.

Neste sentido, o Projeto Escola Democrática e Popular deve ser entendido como uma alternativa político-pedagógica que diante das formulações das políticas educacionais do Estado, já apontadas anteriormente, explicitam e reforçam a adequação ou exclusão da classe trabalhadora das decisões da sociedade.

Nesta perspectiva, o Projeto de Educação construído pelo SINTESE nasce da necessidade de superação de uma perspectiva hegemônica que não reconhece os reais interesses da classe trabalhadora.

Bem, o SINTESE ele sempre foi sendo cobrado, com aquela velha máxima, de todos os gestores. Um sindicato corporativista que só se interessa por dinheiro, só quer ganhos salariais, e aí mesmo sabendo que não é obrigação do sindicato, fazer formulação de política pública educacional, o SINTESE ousou e se desafiou a construir esse projeto, para mostrar que é a partir da necessidade de uma categoria, a categoria de professores, da necessidade de classe trabalhadora. Para atender a essa demanda, que se precisava ter um projeto que vislumbrasse o que a gente tem por objetivo, nesse caso é a emancipação da classe trabalhadora [...] (Depoimento colhido em março de 2014).

A partir dessa fala, podemos fazer algumas análises, a primeira diz respeito ao fato de que o ponto de partida para a elaboração do Projeto de Educação do SINTESE, diferente do Referencial Curricular apresentado pela SEED/SE teve como parâmetro inicial a realidade

concreta, significando discutir e definir os pressupostos teórico-metodológicos que se materializaram no seu Projeto.

Orientado a partir de princípios que têm a emancipação humana como fundamento teleológico, o Projeto a Escola Democrática e Popular, alinhado a educação e das demais práticas sociais que materializam na escola pública – centro de formação científica, filosófica, artística e política de crianças, jovens e adultos – deve ser apropriada por toda a sociedade e, à luz da Pedagogia Histórico Crítica, preparar os filhos dos trabalhadores para serem dirigentes do processo histórico, no qual, o trabalho educativo é privilegiado em sua finalidade e especificidade, e a participação, elemento propulsor desse processo.

Para tanto, o Projeto Escola Democrática e Popular se estrutura em 04 Eixos temáticos que tentam traduzir esses princípios em referências concretas, a saber: a) Formação Humana; b) Gestão Democrática; c) Trabalho Docente; d) Políticas Estruturantes.

Seguindo a lógica de que os parâmetros teórico-metodológicos de uma política educacional devem partir da crítica, seja no entendimento da realização; seja na formação, o Projeto da Escola Democrática e Popular, assumindo a aceção marxista como base teórica, se fundamenta num modelo que tem como referência a crítica do real e em oposição a ele. Trata-se, portanto, de uma análise, que diferente das políticas oficiais, não tem como ponto de partida um plano teórico, mas uma realidade concreta; com materialidade. Logo, dispensa qualquer possibilidade de basear-se em ideais educativas. Ele se constrói em dado momento histórico-concreto; não descuida, em hipótese alguma, da totalidade histórica e social.

Essa é uma questão que podemos observar no referido documento quando no item II denominado: Diagnóstico educacional de Sergipe aponta o panorama da Educação do Estado de Sergipe a partir de dados estatísticos, comprova e faz uma análise conjuntural do cenário sócio educacional que se configura no Estado.

O analfabetismo em Sergipe é outra realidade preocupante. A desigualdade social e a pobreza elevada no Estado são refletidas na alta taxa de analfabetismo existente. Entretanto, o que vemos a cada governo é a implementação de políticas compensatórias de combate ao analfabetismo como SERGIPE ALFABETIZADO⁶⁴, SE LIGA, ACELERA, dentre outras políticas que mantém a situação inalterada. Essas políticas educacionais centradas em pacotes instrucionais servem para mostrar uma suposta preocupação. Entretanto, os pacotes impostos nas escolas públicas têm aprofundado o analfabetismo funcional do Estado que é de 34,1% da

⁶⁴ O Sergipe Alfabetizado é um Programa que se desenvolve no Estado de Sergipe a partir dos princípios norteadores do Programa Brasil alfabetizado que visa promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção pedagógica se sustenta também na Pedagogia das Competências.

população em 2005, segundo dados do IBGE. (PROJETO SINTESE, 2013, p. 11).

Os dados apresentados no documento além de se basear nas informações do IBGE também consideram os dados coletados pelo SINTESE que foram apresentados no Diagnóstico⁶⁵ realizado pelo sindicato, no qual avaliar anualmente as condições das instituições escolares que fazem parte da Rede Pública de Sergipe.

De fato, os Programas educacionais acima citados são ações reformistas aderidas pelo Estado de Sergipe que sob as orientações de instituições privadas, se amoldam às políticas de ajustes estruturais, compensatórias, focalizadas, de alívio à pobreza, diminuição do número expressivo de analfabetos que compõem o contexto educacional sergipano. Tais ajustamentos são imposições do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), órgãos financiadores de tais iniciativas que defendem os interesses do capital.

Para FIGUEIREDO (2008) ações como essas, no âmbito da educação se apresentam com uma aparência de radicalidade, porém, são apenas compensatórias, focalizadas que financiadas pelo Banco Mundial e por fundações ligadas ao capital, tentam corrigir e ajustar algumas “imperfeições” dentro do próprio sistema. Isso promove o abandono consciente, ou não, por parte de alguns intelectuais, movimentos e grupos sociais, do objetivo de transformação essencial e radical da sociedade de forma a “romper com a lógica do capital”.

Outro aspecto importante que podemos observar se refere à importância de leituras para apropriação de categorias e conceitos fundamentais para a elaboração do documento⁶⁶. Esse pensamento que corrobora com Saviani (1996) ao afirmar que o educador brasileiro precisa passar do senso comum para a consciência filosófica para compreender a sua prática educativa e aponta o materialismo histórico-dialético como ferramenta dessa prática e esclarece que isto é possível a partir da superação da etapa do senso comum educacional (conhecimento

⁶⁵ Em agosto de 2012 a Presidente do SINTESE Ângela Mello apresentou à comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Sergipe dados da Educação básica no apontava detalhadamente o quadro tenebroso da educação pública sergipana, considerando-se não apenas os critérios oficiais de avaliação, mas estruturas físicas e condições trabalho, carreira, questões orçamentárias, formação do professor, irregularidades como pagamento indevido, desvio de função, dentre outros. Para ter acesso às informações <http://pt.slideshare.net/portaldosintese/diagnostico-estadual-agosto>. Acesso em 18 de março de 2014.

⁶⁶ A metodologia utilizada para a elaboração do documento foi pensada a partir da construção de um GT (Grupo de Trabalho) composto por dirigentes do SINTESE e professores e professoras da base, com a orientação do Professor Dr. André da Silva Martins, da UFJF. Após a elaboração da proposta inicial, o projeto foi amplamente debatido e emendado por professores e professoras de todo o Estado que participaram dos Pré- Congressos que ocorreram em Aracaju, Capela, Neópolis, Propriá, Itabaiana, Lagarto, Estância e Nossa Senhora da Glória. E, finalmente foi amplamente debatido e aprovado pelos 2.000 delegados e delegadas que participaram do XIV Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação promovido pelo SINTESE, no período de 07 a 10 de novembro de 2012.

da realidade empírica da educação), utilizando-se uma reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações) para a consciência filosófica (realidade concreta da educação, concreta pensada, realidade educacional plenamente compreendida).

O referido autor aponta que esse é um processo de desenvolvimento da consciência pedagógica que supõe três requisitos, a saber: a) uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; b) condições de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação contínua de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos estudantes na qual os conteúdos e métodos de ensino ministrado são permanentemente revistos e reelaborados; c) participação na organização sindical dos docentes de modo que potencializem as lutas coletivas em torno dos aspectos envolvidos nos itens anteriores.

Nas Resoluções⁶⁷ que discutem a formação humana primeiro eixo temático do Projeto do SINTESE institui princípios gerais que se aproximam dessa questão, quando diz:

Os/as educadores/as que defendem o projeto da Escola Democrática e Popular se comprometem com a superação dos aspectos autoritários e conservadores presentes na cultura escolar, tanto aqueles que se manifestam nas práticas de gestão escolar quanto os que emergem das práticas pedagógicas; O projeto político-pedagógico da Escola Democrática e Popular visa contribuir para que todos os estudantes da classe trabalhadora desenvolvam condições intelectuais para prosseguir em seguir em níveis mais elevados de formação; Os/as educadores/as comprometidos com o projeto da Escola Democrática e Popular reconhecem que os pacotes instrucionais e pacotes de gestão se destinam a restringir as potencialidades formativas da instituição escolar à luz dos interesses da classe dominante, impedindo que professores/as, coordenadores/coordenadoras e diretores/as atuem na perspectiva da emancipação humana; Na Escola Democrática e Popular, os estudantes serão formados para tornar a classe trabalhadora em protagonista da história, assumindo a direção dos processos políticos e econômicos da vida social. (PROJETO SINTESE, 2013, p. 29).

A apresentação desses elementos constitutivos do Projeto de Educação do SINTESE visa alertar a complexidade e desafios que deverão ser enfrentados, pois compreender a educação, à luz desses princípios implica entendê-la para além de prática social constituída e constituinte da sociedade capitalista e, portanto, atividade humana inscrita na luta hegemônica que requer mudança de valores que estão estabelecidos.

É neste movimento que, em face da crise do capitalismo, esta concepção de trabalho e sua relação com os processos educativos se defronta, de um lado, com o rejuvenescimento da teoria do *capital humano*, mediante as

⁶⁷ O Projeto A Escola Democrática e Popular apresenta ao final de cada eixo temático Resoluções que sintetizam princípios norteadores de cada temática abordada.

perspectivas da *sociedade do conhecimento*, e pedagogia da qualidade total, veiculadas pelos *homens de negócio* e instituições transnacionais que os representam e, de outro, pelas perspectivas da *crise da sociedade do trabalho* (FRIGOTTO, 2003, p. 196).

Nesta perspectiva o trabalho é educativo é entendido como um ato intencional em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens que implica reconhecer a objetividade e universalidade do conhecimento, seu caráter histórico com rigor que a ciência exige, visto que rigor e intencionalidade na definição do método para a efetivação da ação docente objetivam buscar e garantir à escola seu papel como espaço privilegiado que dentre outras coisas é local de socialização de conhecimento.

Ao defender a escola como espaço privilegiado para socialização de saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica expõe a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta, inclusive como sociedade do conhecimento, embora essa mesma sociedade não crie condições reais para uma concreta efetivação do saber.

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se como classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe se consolidou no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano (DUARTE, 2001, p. 47).

Esse posicionamento burguês e conservador gera um problema grave na escola capitalista, uma vez que buscar verdade (conhecimento) é sempre um ato revolucionário. Deste modo, a verdade passa a incomodar, pois ao agir dessa forma, a escola gera conflitos, à medida que pensamento conservador e verdade são conceitos antagônicos.

Neste sentido, se contrapor aos princípios reacionários da escola capitalista é uma estratégia de luta; uma forma de resistência aos ditames conservadores da Escola burguesa que se manifesta no Projeto do SINTESE ao afirmar que Escola Democrática e Popular:

[...] é uma instituição social responsável pela formação humana dos estudantes (científica, filosófica, política e artística), promovendo as suas potencialidades por meio de ações educativas. [...]. Os/as educadores/as comprometidos com a Escola Democrática e Popular reconhecem que o conhecimento sistematizado (científico, filosófico, artístico e político) se vincula a processo de trabalho, sendo um instrumento estratégico para a produção material e simbólica da existência humana. [...]. Na sociedade capitalista, o

conhecimento é, ao mesmo tempo, um meio de produção e um instrumento de poder e de dominação de classe que vem sendo utilizado pela classe dominante e seus aliados na conservação das relações de poder. [...] Todos os estudantes têm acesso ao conhecimento sistematizado para compreender de forma crítica a dinâmica das relações sociais capitalistas as quais estão submetidos, as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, a relação entre os fundamentos científicos e processos produtivos, os efeitos dos processos de acumulação privada da riqueza sobre a vida humana e os impactos do sistema capitalista sobre o ambiente (PROJETO SINTESE, 2013, p. 27-28).

Ao explicitar que vivemos numa sociedade de classes o Projeto do SINTESE advoga uma postura crítica frente ao esvaziamento e função da escola e sua importância no processo de emancipação da classe trabalhadora. Assim, dominar o conhecimento significa poder, além de poder ser um mecanismo para o confronto da legitimação da ordem burguesa que através da ideologia da classe dos proprietários dos meios de produção consolida-se por meio do ensino.

Para Saviani (2003) no processo de dominação do conhecimento, cabe a educação escolar tem a função de:

- a) Identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e conhecendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;
- b) Converter o saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo acessível e assimilável pelos estudantes nos espaços e tempos escolares;
- c) Prover os meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Ainda sobre a fala da professora uma questão merece destaque quando ela afirma que não é obrigação do SINTESE elaborar uma proposta de educação. Aliás a discussão acerca das funções ou obrigações sindicais foi uma constante e, portanto, merece uma maior atenção:

Nós temos toda clareza de que não cabe a um sindicato apresentar política pública de educação, que a tarefa do sindicato é fazer a luta pelo direito do professor, e como é um sindicato ligado a educação de fazer um debate em torno de políticas públicas educacionais. Além de fazer a luta pelo direito de salário, de condição de trabalho, que é uma luta que o sindicato trava junto a sua categoria, o SINTESE também sempre foi um sindicato preocupado muito com as questões pedagógicas, nós tínhamos a clareza de que a tarefa de construir política pública, não pertence ao sindicato, mas ao governo, mas diante a insistência do governo em dizer que nos apenas criticávamos, mas não tínhamos proposta, foi a partir daí que nós discutimos, aceitamos desafio de construir um projeto, uma proposta, que colocasse o professor no seu papel

de sujeito e que pensasse a escola pública a partir da realidade onde ele está inserida (Depoimento colhido em maio de 2014)

O depoimento acima exposto nos faz compreender que historicamente os sindicatos de quaisquer categorias têm como função primordial lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional. Questões que, aliás, nem sempre estiveram na pauta das reivindicações, pois segundo Saviani (2010) até a década de 1960, os professores eram funcionários públicos com um regime próprio e diferenciado de trabalho, considerados e assim se viam como representantes do Estado junto à população e somente a partir de 1970 com a instituição do Regime Militar, os professores passaram a ser tratados como empregados comuns, aproximando-os do espírito da legislação trabalhista.

[...] de funcionários públicos representantes do Estado, passaram a ver-se como trabalhadores da educação, tendo o Estado como patrão. [...]. Nesse contexto, a mobilização dos professores passou a incluir em sua pauta de reivindicações, além da questão salarial e das melhores condições de trabalho, a participação na gestão da escola e na *formulação da política educacional*, entre outras reivindicações. Ocorre que, enquanto essas reivindicações, por assim dizer, ligadas à participação democrática, foram incorporadas à legislação, as condições de trabalho e de salário foram tornando-se cada vez mais precárias. Assim, a exigência de formulação dos projetos pedagógicos das escolas, a gestão democrática, a ligação entre a escola e a comunidade etc. fazem hoje parte da legislação educacional e constam, invariavelmente, dos documentos de política educativa (SAVIANI, 2010, p. 211. Grifo nosso)

Essa afirmação nos leva a alguns questionamentos no tocante a afirmação anterior da professora: devemos deixar que o Estado elabore um projeto de Educação? Não seria um equívoco permitir que o Estado burguês pense e construa uma proposição educacional a partir de seus princípios?

É sabido que a educação destinada à grande maioria da população, nada mais é que um instrumento que prioriza o desenvolvimento instrumental cognitivo mínimo e de conhecimento pouco significativo, pois são indispensáveis para o constante processo de adaptação às mudanças nos padrões de exploração do trabalho e à assimilação das expectativas de consumo que são pregadas pelo capital.

Diante disso, a fala da professora abaixo, contraditoriamente, reforça a necessidade de os trabalhadores pensarem e construírem um Projeto de Educação que corresponda suas demandas.

Então diante dessa necessidade, pela ausência de políticas públicas educacionais que atendam a demanda da classe trabalhadora, o SINTESE veio suprir essa carência, por que infelizmente a gente sabe que o governo quando

ele institui qualquer programa, qualquer plano de governo, qualquer política, mesmo sendo política de Estado e não política de governo; é uma política pra atender a demanda do próprio Estado, e a manutenção da ordem vigente, que não atende à demanda da classe trabalhadora. (Depoimento colhido em março de 2014).

Defendemos, portanto que ensino pode ser estatal, porém, sem estar sob o controle e imposições do governo que pode até supervisionar e vigiar a observância das leis, sem, entretanto, intervir com o ensino em si.

Uma educação do povo a cargo do Estado é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e, como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspectores do Estado a execução destas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Pelo contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja. (Marx, s.d).

Essa evidentemente não é uma proposta fácil, visto que ela rompe com uma lógica de escola e de educação limitada e limitante. Pensar uma escola, sob uma perspectiva dos trabalhadores, vislumbra uma concepção de educação que permite compreender e se apropriar o conhecimento de forma plena, que elimina o seu caráter unilateral e fragmentado. Nela a divisão do trabalho desaparece e o ensino permitirá o acompanhamento de todo o processo de aprendizagem.

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como essa se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...] (MANACORDA, 2007, p. 77).

Trata-se, portanto, de uma compreensão de homem unilateral na qual ele se reconhece na totalidade de suas capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que valoriza o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador é excluído, principalmente pela divisão do trabalho. Os entraves dessa divisão são evidentes especialmente no Ensino Médio, pois resguarda uma especificidade em relação às demais níveis da Educação Básica, uma vez que o caráter expresso de terminalidade de formação que tem como meta o ingresso ao Mercado de Trabalho.

A escola pública tem registrado um número significativo de adolescentes que abandonam os estudos por dificuldades em conciliar tempo de trabalho e tempo de estudo. Jovens que sem perspectiva de futuro e carentes de políticas públicas, não têm condições

objetivas e subjetivas para traçar projetos para além do trabalho precarizado que tanto corrói e tem consequências nefastas na formação dos filhos dos trabalhadores.

No intuito de solucionar tais dificuldades,

Duas saídas vêm sendo defendidas como “soluções” do problema. A primeira é oferecer ao adolescente do Ensino Médio da Escola Pública o acesso à profissionalização por meio da educação técnica/tecnológica. A ideia é que ao final de três anos de estudo, esse estudante adquira uma qualificação profissional que lhe permita obter um emprego e prover o seu sustento e de sua família. O aspecto problemático dessa formulação é que ao final do Ensino Fundamental, o estudante deverá fazer a opção de sua profissionalização, podendo, inclusive, sentenciar o seu destino em função da escolha realizada. [...]. A segunda saída para a “solução” dos problemas do Ensino Médio é mais recente. Foi gerada nem tanto pelo problema da evasão do Ensino Médio, mas sim pelos indicadores de baixo rendimento escolar aferido nas avaliações em larga escala (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB) e pela percepção de empresários que a escolaridade obtida em nível médio é crítica. (PROJETO SINTESE, 2013, p. 39-40).

É nesse cenário marcado pelo acirramento das tensões em que as contradições do capital expressam a fragmentação do trabalho e do ser humano que o Projeto Escola Democrática e Popular defende que o Estado a partir de um Sistema de Educação assegure o acesso e permanência de adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio capaz de oferecer as condições necessárias para uma formação sólida geral, que ultrapasse o caráter minimalista e instrumental da educação capitalista que se restringe às competências e habilidades. Nele, o currículo do Ensino Médio é orientado por uma educação unitária⁶⁸ e universal que tem como fundamento a superação da dualidade entre formação geral e formação técnica, a partir de um projeto de escolarização que defende a formação humana omnilateral, uma vez que somente com a apropriação ativa do patrimônio cultural pelo indivíduo, ele pode se auto fazer membro do gênero humano.

Esse processo passa pela valorização do ensino no qual a escola exerce a função de mediar conhecimento espontâneo e as formas culturais mais elaboradas; entre a particularidade e a universalidade do gênero; entre a existência em si e a para si.

⁶⁸ A educação unitária expressa no Projeto Escola Democrática e Popular se baseia nos princípios da proposta de escola unitária de Gramsci a qual está centrada na ideia da liberdade concreta, universal e historicamente obtida. Nela essa liberdade nascente do trabalho industrial e universalizada pela luta política. De tal maneira que a relação escola/trabalho se refere à ideia de liberdade. Preocupado com o espontaneísmo pedagógico Gramsci defendia uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo. Para ele, a escola, necessita de uma organização em que as atitudes tomadas sejam equilibradas e efetivamente numa relação constante entre o trabalho manual, técnico, industrial e o trabalho intelectual. A escola unitária reúne em si características que prioriza uma cultura humanística e formativa. Esta escola deve estar envolvida com a criação, como trabalho independente e autônomo, não se preocupando apenas com a exagerada valorização da memória e com o ensino puramente dogmático e repetitivo. Para maiores detalhes ler: GRAMSCI. A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Entretanto, a escola capitalista mediadora do conhecimento, sucumbida a uma formação que privilegia uma formação eminentemente técnica, preocupada em satisfazer interesses imediatos esquece e, mesmo não valoriza os conteúdos relacionados à formação humana, aos conteúdos de uma “escola desinteressada”. O termo “desinteressado” aqui reflete basicamente uma contraposição a “interesseiro”, “mesquinho” ou mesmo “individualista”.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, [...] de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa.

Assim caberia ao Estado assumir de fato as despesas de manutenção não apenas das escolas, mas também dos estudantes, ou seja, o orçamento da educação deveria satisfazer integralmente a formação das novas gerações, sem divisões de grupos ou castas. Para tanto, seria necessária uma transformação da atividade escolar desde os aspectos relacionados aos prédios, corpo docente, como também no material científico.

Uma questão que não pode ser realizada a partir de posturas autoritárias que se manifestam na educação historicamente não apenas nas salas de aula, mas também na organização das políticas educacionais que ali serão implementadas. Nesta perspectiva ao tratar dessa questão, o Projeto da Escola Democrática no seu segundo eixo: Gestão Democrática diz que

Os problemas da cultura autoritária na educação começam pela forma de organização da rígida hierarquia estabelecida entre os sujeitos. De forma sintética, é possível delinear a estrutura e as práticas autoritárias nelas inscritas, considerando dados da realidade brasileira e sergipana. No ponto alto da escala hierárquica, encontram-se os Secretários/as de Educação, subordinados quase que invariavelmente aos Secretários/as de Planejamento, Orçamento e Gestão⁶⁹. Em conjunto, esses governantes atuam por meio do estabelecimento de determinações diretivas, com pouco ou sem nenhum espaço para o diálogo e a negociação (PROJETO SINTESE, 2013, p. 43).

A subordinação da Secretaria de Educação à Secretaria de Orçamento, de fato é um entrave no processo de planejamento das ações que deverão ser implementadas nas escolas, uma vez que as peças orçamentárias sendo elaboradas pelas Secretarias de Planejamento,

⁶⁹ O Projeto Escola Democrática e Popular defende a redefinição de vários aspectos sobre as bases do financiamento, mecanismos de planejamento e execução orçamentária. De acordo com o Projeto Escola Democrática e Popular as peças orçamentárias devem ser elaboradas nas Secretarias de Educação e devem ser construídas com base nas necessidades reais e efetivas

Orçamento e Gestão é não elaborada nas Secretarias de Educação dificilmente atendem às necessidades reais e efetivas das escolas. Para se resolver essa questão, o Projeto Escola Democrática e Popular propõe uma inversão na lógica do modelo vigente. Outro ponto que merece destaque quanto a questão orçamentária diz respeito aos 25% da receita resultante dos impostos que devem ser aplicados na Educação, que atualmente vem sendo utilizado pelo Governo como teto e não como valor mínimo. Portanto essas são questões urgentes, pois,

Consolidar um sistema de educação forte e bem estruturado exige participação efetiva das comunidades escolares na definição do que é necessário aos Sistemas. A indicação para tratar do financiamento exige o deslocamento do centro de poder das Secretarias para as Escolas (PROJETO SINTESE, 2013, p. 46).

Como se vê, a forma atual como se estabelece a relação entre administradores da Educação em Sergipe e os trabalhadores em educação é de fato autoritária, uma vez que os mecanismos coletivos de participação sejam na Escola ou nas Secretarias de Estado de Educação quando acontecem, não passam de formalidades. De modo geral a presença do Estado se restringe a repassar às escolas, os recursos quase sempre insuficientes, pela ausência de um planejamento⁷⁰ e organização do Sistema de Educação⁷¹.

⁷⁰ No diagnóstico apresentado pelo SINTESE aponta que existem uma série de Escolas com um número de professores além de suas necessidades, o que caracteriza professores com carga horária ociosa. Segue abaixo a relação das escolas estaduais que se encontram nessa situação, considerando-se a RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS: 11 03 D. Antônio dos Santos Cabral; Alfredo Montes; Escola Rural Rita Cacete 12 01 Vereador Manoel Sobrinho 13 02 Senador Walter Franco; Nelson Rezende de Albuquerque 14 02 Poeta José Sampaio; N.S. Santan; 15 07 Ministro Marco Maciel; São José (Aracaju); Zeca Pereira; José Guimarães Lima; Caic Joel Silveira; Otávio Bezerra; D. José Brandão de Castro; 16 05 Atheneu Sergipense; Mal. Pereira Lobo; Joana de Freitas Barbosa; Arabela Ribeiro; Josino Menezes 17 06 Fausto Cardoso; Manoel Messias Feitosa; Durval Rodrigues Rosa; Manoel Dantas; g Zumbi dos Palmares; Armindo Guaraná; 18 05 Cel José Sizino da Rocha; Comendador Calazans; José Conrado de Araújo; Dr. Alcides Pereira; Gov. Albano Franco 19 04 Prof. Olga Barreto; Prof. José Franklin; Manoel Alcino do Nascimento; D. Luciano Cabral Duarte 20 10 João Batista Nascimento; Rogaciano Magno Leão Brasil; Coelho Neto; Luiz Garcia (Brejo Grande); Senador Gonçalo Rolemberg (Japaratuba); Edelzio Vieira de Melo (Capela); Gilson Amado; Silvio Romero; Prof. José Augusto da Rocha Lima; Gov. Lourival Baptista 21 01 Juscelino Kubitschek; 22 01 Cleonice Soares Fonseca; 23 05 Milton Dortas; Luiz Alves de Oliveira; Irmã Maria Clemência; São Francisco de Assis; Benedito B. Nascimento (Umbaúba); 24 02 Prof. Leão Magno Brasil; Pe. Gaspar Lourenço; 25 02 José Amaral Lemos; Prof. Fernando Azevedo; 26 01 José Lopes de Almeida; 27 02 Maria Rosa de Oliveira; Abelardo Romero Dantas 28 01 Delmiro de Miranda Brito; 29 02 Manuel Bonfim; Zizinha Guimarães; 32 03 Professor João de Oliveira; Deputado Raimundo Lima Vieira; Tobias Barreto (no município de Tobias Barreto) Total de escolas 65 - FONTE: FOLHA DE PAGAMENTO DA SEED – FUNDEB – NOVEMBRO 2011. As cessões ilegais nos termos da Lei 11.494/2007 e da resolução 243/2007 do Tribunal de Contas do Estado de Sergipe de servidores da educação. Em 16 escolas, essas irregularidades acontecem. São desvios que vão desde cessão a outros órgãos públicos a recebimento de vencimentos sem que o servidor/professor compareça ao trabalho. Com esses desvios a Secretaria Estadual de Educação tem um CUSTO BRUTO MENSAL NA FOLHA PROJEÇÃO DO CUSTO ANUAL COM SEM ENCARGOS SOCIAIS R\$ 47.888,98 ENCARGOS SOCIAIS R\$ 864.658,49.

⁷¹ No Projeto da Escola Democrática e Popular está constituído da seguinte forma: O Sistema Estadual de Ensino será constituído por: **1.1 Instância de formação:** rede estadual de ensino – constituída pelas escolas públicas estaduais – e rede particular de ensino – formada pelos estabelecimentos privados de ensino fundamental e do ensino médio; **1.2 Instância Executiva do Plano Estadual de Educação:** composta pela Secretaria de Estado da Educação: órgão público da unidade federativa vinculada ao governo do Estado. Diretorias Regionais: unidades

No tocante à essa questão um dos professores que fizeram parte do Grupo de Trabalho da elaboração do Projeto de Escola Democrática e Popular justifica o porquê do eixo temático Gestão Democrática

[...] não podemos continuar pensando em uma escola pública, onde a tomada de decisão seja de cima pra baixo, onde as pessoas cheguem e digam que vai ser assim, assim, assim, então repensar a democracia dentro da escola pública é outro grande desafio, porque democracia não é algo fácil, não é algo tranquilo. Tirarmos de nos todo o ranço, do autoritarismo que carregamos na nossa vida, nas nossas relações, e conseguirmos construir dentro da escola um espaço de diálogo, para construir as regras, porque ninguém também pode dizer que ao discutir democracia, a gente está negando regras, a gente tá ali defendendo a *laissez-faire*... o que cada um faz o que quer. Não se trata disso. Ao se discutir democracia se discute que a escola precisa e deve ter regras, mas essas regras não podem ser tombadas da cabeça de uma pessoa, nem de um grupo, essas regras precisam ser discutidas e debatidas, com um conjunto que compõem a escola pública, e esse conjunto precisa ser ouvido, essas regras precisam ser discutidas e essas regras precisam ser seguidas por aqueles que discutiram e debateram, para que assim haja de fato, e respeitadas inclusive e repensadas (Depoimento colhido em 15 de maio de 2014).

Rever a formação pedagógica vislumbra a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva. Implicando também, resgatar as experiências implementadas nas escolas de base consistente como passos importantes no fortalecimento das ações do MEC, em apoio às políticas de formação de professores e aos processos de organização, gestão educacional e escolar.

Na busca por uma maior participação da comunidade escolar⁷² na tomada de decisões, o Projeto Escola Democrática e Popular aponta três princípios gerais da organização e dinâmica do Sistema de Educação, a saber: Democracia, representatividade e autonomia.

administrativas subordinadas à Secretaria de Estado da Educação distribuídas por critérios de cobertura territorial; **1.3 Instância de formulação de políticas relacionadas à educação escolar** composta pelo Conselho Estadual de Educação: instância do aparelho de Estado vinculado à unidade federativa com representação dos sujeitos sociais envolvidos com a educação escolar com autonomia política frente ao governo e pelo Congresso Estadual da Educação: fórum máximo do aparelho de Estado com autonomia política frente ao governo e ao Conselho de Educação, constituído por delegados dos sujeitos que integram o sistema; **1.4) Instância de controle social:** constituída por Conselhos Temáticos: formados por Conselhos de Estado com autonomia e independência sobre governos com a tarefa de fiscalizar a utilização de recursos públicos. São exemplos de Conselhos temáticos: Conselho do FUNDEB, Alimentação Escolar e Transporte Escolar e outros que vinculados à Educação; Conselho de Acompanhamento da Gestão Democrática: é uma instância criada no âmbito da aparelhagem estatal com autonomia e independência sobre governos com a missão de acompanhar o funcionamento da gestão democrática no âmbito das unidades escolares por meio da avaliação de projetos, relatórios e, quando necessário, de visitas técnicas. É formado por representantes do corpo técnico das Secretarias de Educação e da sociedade civil por meio do SINTESE.

⁷² Entenda-se por Comunidade Escolar trabalhadores/as da educação, estudantes, mães e pais de estudantes.

Ao se referir à Democracia procura valorizar os espaços ampliados e as práticas coletivas para a tomada de decisões sobre os temas relacionados à escola e à política educacional, inclusive no tocante as questões de financiamento.

No tocante à Representatividade, o Projeto Escola Democrática e Popular defende que as decisões tomadas coletivamente devem expressar os interesses majoritários entre os sujeitos da educação e os seus representantes legítimos.

Compreendemos a representatividade não é a garantia de participação de todos, nem todas as organizações estudantis, por exemplo, são representativas formais, muitas representam apenas segmentos estudantis de modo não-formal. Significa dizer que um Diretório Acadêmico representa formalmente os estudantes de um curso, enquanto um grupo estudantil regional, religioso, de militância negra, representa o respectivo segmento de maneira não formal, embora representem politicamente a sua base social. O que difere está no grau de reconhecimento público desta representação. Embora esse reconhecimento oficial, documentado não garanta de fato essa representatividade.

Portanto, representar, neste caso, significa organizar as demandas para sintetizá-las em reivindicações, lutas concretas e conquistas.

A elaboração do Projeto de Escola Democrática deve assumir a participação coletiva na definição das metas e ações a serem efetivadas, ou seja, das prioridades de uma escola. Trata-se de processo, que considera a especificidade e a possibilidade histórica do sistema de educação em que a representatividade é uma forma possível de participação em prol da democratização da escola que implica um movimento crescente e consciente em prol da democratização da sociedade, pois a escola está inserida nela.

A constante luta na construção de uma sociedade democrática, cidadã, autônoma, justa e igualitária assevera que a participação é uma possibilidade ímpar e imprescindível de efetivação de um projeto comum que para sua implementação requer mecanismos dialéticos fundamentados na auto-organização que gera sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, aumentando, assim a participação nas atividades organizadas pela gestão.

Ao tratar da organização e dinâmica das unidades escolares o Projeto da Escola Democrática e Popular considera como instâncias deliberativas⁷³: Assembleias Escolares; Plenárias Escolares, Conselho Escolar e Equipe Diretiva da Escola.

⁷³ As Assembleias Escolares são instâncias máximas de deliberações com as seguintes funções: eleger os representantes da comunidade escolar que participarão do Congresso Regional; aprovar o projeto pedagógico da escola e suas alterações; avaliar o funcionamento geral da unidade de ensino; aprovar o plano orçamentário da unidade escolar; funcionar como instância de recursos nas questões encaminhadas pelo Conselho Escolar. As Plenárias Escolares são constituídas pelos sujeitos sociais que integram a comunidade escolar que terão caráter

Ao discorrer acerca da Autonomia, o Projeto A Escola Democrática propõe que cada instância do Sistema de Educação exerça a sua função com liberdade e regime de colaboração e assim haja o fortalecimento da educação em seus aspectos pedagógicos, administrativos e normativos.

A questão da autonomia é sem dúvida um dos aspectos mais espinhosos encontrados para a concepção de educação escolar materialmente democrática. A ausência de autonomia é um ponto que se manifesta de diversas formas no âmbito educacional, seja entre os estudantes que têm dificuldades para a apropriação de conhecimento, seja nos projetos que poderiam ser implementadas na escola.

[...] no ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimento e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer àquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender a esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Quando, porém, se toma como pressuposto a liberdade dos educandos para ser fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a *autoria* do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma mesmo de realizar-se o processo de ensino aprendizagem. (PARO, 2011, p. 179)

Neste sentido, discutir e decidir coletivamente as ações, num espaço tomado por uma diversidade de sujeitos requer o uso de estratégias que possam contemplar majoritariamente é um processo desgastante, conflituoso, mas necessário, na medida em que construir com responsabilidade social é uma tarefa educativa que deve estar presente numa Escola Popular e verdadeiramente democrática.

Para Dalberio (2008) a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola capitalista tem assumido. Para o referido autor, essa é uma democracia real, que diferente daquela proclamada pelos discursos neoliberais, se sustenta no desejo e na prática de justiça e de respeito a todo ser humano. Uma democracia que busca, sobretudo, consolidar uma esfera pública de decisão no espaço

consultivo e eletivo. As Plenárias Escolares permitirão que cada segmento possa, de forma democrática, orientar seus representantes no Conselho Escolar. Elas darão sugestões na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na solução dos problemas da escola. Também orientarão sobre como eleger os representantes da escola, por segmento, para o Conselho Escolar e para o Congresso Estadual de Educação. A equipe diretiva das escolas deverá cumprir: as determinações legais, as normas gerais do sistema de ensino; as deliberações do Congresso Estadual de Educação e do Conselho Escolar e dos demais órgãos gestores da escola que dirige.

educacional, fortalecendo o controle social sobre o Estado, a fim de garantir que a escola pública atenda aos anseios e às necessidades da população a que se destina. Democracia implica, ainda, co-responsabilizar com os compromissos assumidos e, por isso, cabe-nos fiscalizar, acompanhar e avaliar as ações dos governantes, como também dos compromissos assumidos coletivamente.

Valorizar e buscar formas de implementação de ações democráticas na escola é uma questão importantíssima no processo de emancipação dos filhos dos trabalhadores deste país. A partir de teorias da Gestão participativa e cidadã que buscam legitimar princípios e concepções de justiça, igualdade, direito, universalidade, pois

A essência destes objetivos é a formação de um homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 1981, p. 33-34).

Manifestar e pôr em prática tais objetivos significa rever com o caráter formalista, seletivo e segregador que se legitimam na atual forma de “administrar” e as práticas pedagógicas que se materializam na escola pública que apoiada nos princípios reformistas, busca controlar, regular e excluir aqueles que façam críticas às posturas antidemocráticas do capital.

Gerar as condições necessárias para o desenvolvimento dessas capacidades, não é tarefa simples, pois exige dentre outros aspectos, uma compreensão teórico-metodológica ampla. Aliás, a fragilidade teórica é infelizmente um dos elementos presentes na formação e foi uma das dificuldades encontradas no processo de elaboração do Projeto, conforme pode ser expresso na fala abaixo:

[...] Dificuldade pedagógica foi exatamente a apropriação das pedagogias, para a gente consegui discernir qual era a pedagogia que ia centrar o nosso projeto, a gente percebeu a fragilidade na nossa formação e aí eu posso falar por mim, e por uma boa parte do grupo, porque assim (...) durante a nossa formação a gente não tem subsídio para dizer o que é uma corrente pedagógica. Eu conhecia por interesse meu, não por que fui formada dentro dessa pedagogia na universidade, para falar a verdade, na universidade eu só tive a oportunidade de ler Escola e Democracia, de Demerval Saviani, e foi a partir dessa leitura que eu comecei a fazer leituras da Pedagogia Histórico Crítica. (Professora 1. Depoimento colhido em março de 2014).

Embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha sido instituída há mais de trinta anos como o intuito de superar os limites das teorias crítico-reprodutivistas que se impunham nos anos de 1970, essa concepção pedagógica ainda não é pouco difundida nos cursos de formação de professores nas universidades brasileira, uma vez que o construtivismo ainda é a tendência pedagógica que mais se destaca.

Para Duarte (2001) nos cursos de formação de professores há o predomínio das teorias construtivistas, bem como nos documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Pensar a partir da lógica do materialismo histórico-dialético é um exercício que requer comprometimento e acima de tudo vislumbrar a possibilidade de uma sociedade diferente da que está posta. É tencionar continuamente as contradições da realidade e resistir ao projeto hegemônico, buscando alternativas que visem mudanças significativas na sociedade.

Elaborar uma proposta educacional com essa base exigiu um planejamento, que se iniciou em 2012 e se efetivou em 2013, a partir de uma ação que precisava ser estrategicamente articulada, pois se tratava de um desafio que envolveria e determinaria a prática pedagógica de aproximadamente de 13 mil professores filiados que fazem parte da Rede de Pública de Ensino⁷⁴.

Mas voltando a janeiro de 2012, nós convidamos o professor André Martins, mandei um e-mail pra ele dizendo que nós gostaríamos que ele viesse para Sergipe participar do nosso CERES⁷⁵, esse e-mail eu passei pra ele na quarta e o CERES começava na sexta, ou seja, dois dias antes, e ele rapidamente me respondeu que primeiro precisava saber o que era o CERES e segundo o que é que eu vou fazer no CERES, então eu expliquei ao professor André, que o CERES é o nosso Conselho de Representantes do SINTESE, que é um dos órgãos que tomam deliberações e encaminham a luta sindical, que somente pode ser alterado uma deliberação de CERES em Congresso, o Congresso é instância máxima e a segunda instância máxima de deliberação do SINTESE é o CERES. Expliquei a ele o que era o Conselho, e que a tarefa dele era vim para cá discutir conosco uma proposta de resistência e de enfrentamento aos

⁷⁴ Integram a base territorial do SINTESE todos os municípios de Sergipe, assim distribuídos: Amparo do São Francisco; Aquidabã; Aracaju; Arauá; Areia Branca; Barra dos Coqueiros; Boquim; Brejo Grande; Campo do Brito; Canhoba; Canindé do São Francisco; Capela; Carira; Carmópolis; Cedro de São João; Cristinápolis; Cumbe; Divina Pastora; Estância; Feira Nova; Frei Paulo; Gararu; General Maynard; Graccho Cardoso; Ilha das Flores; Indiaroba; Itabaiana; Itabaianinha; Itabi; Itaporanga d'Ajuda; Japaratuba; Japoatã; Lagarto; Laranjeiras; Macambira; Malhada dos Bois; Malhador; Maruim; Moita Bonita; Monte Alegre; Muribeca; Neópolis; Nossa Senhora Aparecida; Nossa Senhora da Glória; Nossa Senhora das Dores; Nossa Senhora de Lourdes; Nossa Senhora do Socorro; Pacatuba; Pedra Mole; Pedrinhas; Pinhão; Pirambu; Poço Redondo; Poço Verde; Porto da Folha; Propriá; Riachão do Dantas; Riachuelo; Ribeirópolis; Rosário do Catete; Salgado; Santa Luzia do Itanhhy; Santa Rosade Lima; Santana do São Francisco; Santo Amaro das Brotas; São Cristóvão; São Domingos; São Francisco; São Miguel do Aleixo; Simão Dias; Siriri; Telha; Tobias Barreto; Tomar do Geru; Umbaúba, sendo excluídos da base de representação os profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Aracaju que têm Sindicato próprio – SINDIPEMA (Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju).

⁷⁵ CERES é o Conselho Estadual de Representantes do SINTESE.

pacotes e ao projeto neoliberal de educação e ele prontamente aceitou, o CERES geralmente se dá em três dias e André esteve com a gente durante esses três, acompanhando todos os debates e participando das discussões. Durante esses três dias, um grupo se reuniu e a partir dali nós discutimos que precisaríamos começar a dar início a esse processo, de construção de uma proposta de um projeto de educação para Sergipe e quem sabe para o Brasil, de enfrentamento ao modelo neoliberal. André assumiu a tarefa de ta encaminhando para nós um pré projeto, que mostraria ali, os objetivos, a metodologia, a proposta, quando você fala, por exemplo, em documento, o que é que nós temos em documentação, que possa estar alicerçando essa construção, a ata⁷⁶ desse CERES é um documento que a gente pode ta te disponibilizando, porque retrata muito bem a primeira vinda de André pra cá, quando a gente discutia a necessidade de um projeto que dessa conta de disputa (Depoimento colhido em 14 de maio de 2014).

Nesse momento o Sindicato estava assumindo uma tarefa de apontar uma alternativa de enfrentamento ao projeto político e econômico neoliberal que não poderia ser realizada sem a participação dos professores da base.

Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar. [...] [A resistência ativa] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que será difícil conseguir a mobilização. (DUARTE, 2001, p.53)

A elaboração de um projeto de educação que visa atingir e orientar os princípios teórico-metodológicos de uma base de professores de aproximadamente treze mil professores, que foi debatido e aprovado por 2.000 delegados que participaram de Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação pode ser considerada uma construção de resistência ativa? Considerando-se as condições acima expostas, acredita-se que esse fato assegura a primeira condição apontada por Duarte, uma vez que podemos afirmar diante disso, que essa foi uma ação coletiva.

⁷⁶ Não tivemos acesso ao documento citado pela depoente. Embora o SINTESE tenha sido muito solícito disponibilizando ao pesquisador documentos importantes para a realização desta pesquisa, cabe um registro importante que é a carência de documentos como atas que registrem as suas reuniões deliberativas no processo de elaboração do seu Projeto.

Nós sentimos a necessidade de ampliar para além do CERES, e foi aí que nós convidamos os professores da base, a nossa primeira conversa pra apresentar o pré projeto, foi uma reunião em uma sala do sindicato, nós ligamos pra várias pessoas que pensavam educação e dessa reunião nós temos nos arquivos esse pré projeto inicial e fotos, foram escolhidos para participar dessa primeira reunião, pessoas que já tinham uma militância dentro do sindicato e que já apresentavam uma disposição ao enfrentamento, a tá disposto *a construir um projeto que viesse com o objetivo de disputar e de ir pra escola num projeto de disputa mesmo, então a preocupação ali era pessoas que estivessem disposta a enfrentar essa tarefa*, que não é simples, não é simples a gente encontrar na base professores, por conta de toda nossa demanda, jornada, geralmente a grande maioria com dois vínculos, com outras tarefas, a questão de ordem familiar, que pré disponha o seu tempo a esse desafio, e lembrando que não é um desafio remunerado. (Depoimento colhido em maio de 2014. Grifo nosso).

Essa fala acima apresentada nos remete a segunda característica apontada por Duarte quando o referido autor destaca que uma ação de resistência ativa frente às imposições neoliberais, precisa apontar alternativas significativas, contrapondo-se às ordens hegemônicas do capital.

Nesse sentido, essa iniciativa contradiz a ideia Saviani *apud* Duarte (2001) de que na atual conjuntura há um apassivamento da classe trabalhadora e tem-se percebido que costumeiramente o movimento de resistência às políticas educacionais neoliberais têm se revestido de um caráter passivo.

Foi nesse movimento concreto do real que o SINTESE convocou professores na base para participarem ativamente da construção de seu Projeto de Educação, a partir de critérios já expostos.

[...] eu fui convidada, pela coordenação da sub sede Sul⁷⁷, professora Ivônia⁷⁸, ela me convidou para participar do Grupo de Trabalho para a construção do projeto, um grupo que inicialmente foram convidados 100 participantes. Na nossa primeira reunião tinham 100 pessoas, entre delegados de base⁷⁹, coordenadores, diretores do SINTESE e professores da base assim como eu (...). (Depoimento colhido em março de 2014).

O desenvolvimento de uma política educacional exige profundo conhecimento da realidade, e isso somente é possível ao homem apropriando-se daquilo que ele construiu ao

⁷⁷ As sub sedes do SINTESE estão localizadas de acordo com as regiões geográficas do Estado: **Sub-Sede Regional do Baixo São Francisco II localizada em** Neópolis – SE; Sub-sede Regional do Alto Sertão localizada em Glória – SE; Sub-sede Regional do Agreste localizada em Itabaiana – SE; Sub-sede Regional do Centro sul localizada em Lagarto – SE; Sub-sede Regional Sul localizada em Estância – SE.

⁷⁸ Prof^a. Ivônia Aparecida Ferreira é Coordenadora da Sub-sede Sul do SINTESE.

⁷⁹ Os Delegados (as) são escolhidos para o Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Pública de Sergipe, serão eleitos nos locais de trabalho, respeitando o número de filiados na base, na proporção de 1 (um) Delegado (a) para cada 10 (dez) filiados, nos termos dos preceitos do artigo 9º do Estatuto do SINTESE, no período de 27/08 a 11/10/2012.

longo da sua história. Para que isso ocorra, o desenvolvimento do conhecimento científico é determinante.

Esses encontros começaram a acontecer uma vez por mês, onde se preocupados em estudarmos a legislação, uma preocupação grande em compreender a legislação educacional, LDB, constituição, normas do Conselho Nacional de Educação – CNE, para que não fosse criada uma proposta pedagógica que desrespeitasse ou que não dessa conta de estar dentro do que determina a legislação educacional. Então para além da concepção teórica, metodológica, de concepção, nós tínhamos também a preocupação com a parte da legislação educacional, e nesses encontros foi colocado e foi definido pelo grupo que a teoria, a corrente pedagógica que nortearia o projeto seria a Pedagogia Histórico Crítica (Depoimento colhido em maio de 2014).

A teorização⁸⁰ crítica ocupa um ponto importantíssimo no processo histórico. Portanto, é inconcebível toda a tentativa de esvaziar ou desconsiderar o lugar da teoria, pois, as lutas ideológicas no campo da produção de conhecimento são questões fundamentais na luta efetiva mais ampla pela superação do capitalismo, como também a valorização da escola, numa lógica em que o conhecimento é o reflexo da realidade.

Para Lênin (2007) os conhecimentos teóricos são importantes e sem estes não é possível colocar em prática a tarefa da revolução, uma vez que tal empreitada exige preparo, ciência e outros elementos que possibilitem ao sujeito o entendimento da realidade. Neste processo, a teoria se converter em formidável força do movimento dos trabalhadores se é elaborada em união indissolúvel com a prática revolucionária, porque ela, e somente ela, pode dar as condições necessárias; capacidade de orientação e compreensão dos laços íntimos da realidade, porque ela, e somente ela, pode ajudar à prática a compreender, não só como e em que direção se movem as classes no momento presente, mas também como e em que direção

⁸⁰ Para aprofundar a compreensão acerca dos princípios norteadores do Projeto foram realizados estudos de textos que sustentaram a elaboração do Projeto A Escola Democrática e Popular: A Educação que queremos, o SÍNTESE disponibilizou, inicialmente aos professores que participaram do Grupo de Trabalho e posteriormente aos delegados que participaram do XIV Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação realizado de 07 a 10 de novembro de 2012 os seguintes textos: TONET, IVO. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf, SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>; DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001; DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patricia Mota. **Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995; FIORI, José Luiz. **Os moedeiros falsos**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 1997. MÉSZÁROS, István. **Século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2005; Guiomar Namó de Mello, **Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milênio**. São Paulo: Cortez, 1994; ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

deverão mover-se no futuro próximo. Simplificadamente, sem uma formação teórica revolucionária não pode existir uma ação revolucionária.

De modo que, um projeto de escolarização à luz do materialismo histórico dialético aponta a necessidade de se clareza quanto à concepção de mundo e o tipo de sociedade que se quer alcançar, uma vez que os projetos históricos refletem diretamente nossa postura política diante da realidade, pois a educação não se faz sem os que a fazem; a educação se faz com aqueles que estão envoltos pelos determinantes sociais.

Assim, a professora que fez parte do processo de elaboração do reconhece que Projeto A Escola Democrática e Popular a teoria que dá conta das questões apresentadas acima, é aquela que fundamenta a Pedagogia Histórico Crítica.

Então dentro da corrente pedagógica defendida no projeto, há negação fortemente, veemente, da pedagogia tradicional e da pedagogia das competências e a opção pela pedagogia histórico crítica, por compreender que o conhecimento sistematizado, conhecimento historicamente construído pela humanidade, ele tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, e de formação do indivíduo, no entanto ele não pode ser um conhecimento limitado, mas conhecimento que desperte para a crítica, que desperte para uma reflexão, e que o conhecimento seja o instrumento usado pela sociedade para a transformação. (Depoimento colhido em 14 de maio de 2014).

Nesse aspecto, o Projeto do SINTESE aponta elementos que podem identificar essa preocupação quando ao apontar no preâmbulo que trata da formação humana, um dos eixos norteadores do Projeto diz

Diante do exposto, o Projeto A Escola Democrática e Popular: a Educação que queremos [...] alinha-se ao reconhecimento da necessidade de superação do capitalismo, uma vez que esse modo de produção da existência humana será sempre um obstáculo à emancipação humana. Nesse sentido, as resoluções sobre a formação humana a seguir visam delimitar uma nova referência para a produção de respostas às seguintes questões: *que tipo de estudante queremos formar? Que tipo de sociedade queremos construir? Considerando-se as respostas, que tipo de prática pedagógica devemos realizar?* (PROJETO DO SINTESE, 2013, p. 27. Grifo do autor).

Para o materialismo histórico-dialético o homem deve ser compreendido como ser que se faz historicamente a partir do suprimento de suas necessidades básicas de sobrevivência que se realiza por meio do trabalho. Nesse contexto, ao intervir na natureza para sobreviver, ele constrói instrumentos, concebe uma sociabilidade e uma consciência que garante o desenvolvimento de novas atividades que por consequência favorece a elaboração de novas formas de ser, possibilitando assim, a constituição de sua cultura.

Uma construção que se desenvolve a partir do trabalho que na ao se materializar na escola tem uma especificidade – Escola, o Trabalho Educativo, terceiro eixo do Projeto A Escola Democrática e Popular que será analisado neste momento.

Compreendido como a atividade direcionada a uma finalidade, o trabalho constitui-se num dos aspectos essenciais que distingue os homens dos demais animais. O que nos faz entender que estamos tratando de uma atividade humana.

Para Saviani (2003) o trabalho é uma atividade por meio da qual, intencionalmente, o homem transforma a natureza em seu próprio benefício. Ele é uma mediação entre o homem e a natureza que transforma os seres humanos de animais em seres históricos e nesse processo de construção de sua humanidade, a educação é a forma de socialização e de inserção do homem nas relações de produção e de convívio social.

Nesta perspectiva, a educação enquanto apropriação da cultura produzida historicamente num processo que constrói e forma o ser humano, torna-se essencial na produção e reprodução da sociedade, que no capitalista, reforça o processo de desumanização do homem. Uma vez regido sob à ótica a educação, torna-se mercadoria – elemento central que rege a produção capitalista. Assim, entender essa dinâmica do capitalismo é essencial para compreender a realidade em que a escola está inserida. Embora a escola pública não seja uma unidade de produção capitalista e não esteja totalmente subordinada ao controle do capital, está submetida a ele política e ideologicamente. E mais,

A adoção de políticas neoliberais na educação produziu os efeitos devastadores. Além de manter ou aprofundar o achatamento salarial, viabilizou a intensificação e a precarização dos processos/condições de trabalho. Apesar da existência de dispositivos legais que apontam que na direção da valorização do trabalho docente e dos discursos governamentais que ressaltam a importância da educação para o país, nos anos de neoliberalismo vem predominando os baixos salários, as carreiras pouco atrativas, as escolas deterioradas, a falta de equipamentos e as instalações adequadas. (PROJETO SINTESE, 2013, p. 67).

Na perspectiva contra hegemônica, o Projeto Escola Democrática e Popular, aponta que o trabalho educativo abrange ensino, orientação, supervisão e gestão é reconhecidamente como trabalho complexo (especializado) do tipo artesanal (controle dos meios e processos de trabalho) que por sua natureza não pode ser mediado e controlado por instrumentos e processos gerenciais produtivistas que tem como essência a solidariedade, a cooperação, a gestão coletiva e a autonomia.

Sendo assim, o trabalho educativo, uma construção essencialmente humana, exige autonomia para planejar e implementar todas as ações que devem estar atreladas ao projeto político-pedagógico da escola.

O alcance dos objetivos do Projeto Escola Democrática e Popular requer uma série de elementos fundamentais no tocante às práticas educativas poderão ser implementadas, para além dos aspectos educativos.

[...] a escola por si só não se cabe, a escola não cabe nela mesma, nós não vamos dar conta de transformar uma sociedade, achando que a escola sozinha dará conta da transformação, nós temos problemas sociais, problemas de saúde pública, problemas de nutrição, de fome, que chega na escola, de doenças, que nós precisamos está discutindo isso com outros órgãos sociais, com outros grupos, a saúde precisa ser tratada nessa sociedade de outra forma, é preciso ter uma política pública de alimentação, as crianças chegam na escola as vezes com fome, e é preciso pensar uma política de saúde, de alimentação, de moradia, de família, que dê conta de contribuir no processo, do papel que a escola desenvolve como construtora, como socializadora do saber, mas isso não vai se dar nessa sociedade sem que outros grupos, outras instituições e outros órgãos do governo, pensem a políticas públicas como políticas estruturantes fundamentais para a escola pública. (Depoimento colhido em 14 de maio de 2014).

O depoimento acima remete ao quarto eixo denominado Políticas Estruturantes que no Projeto a Escola Democrática e Popular. não apresenta de forma minuciosa o que se pretende com tal discussão, mas, simplificamente, expõe os limites da educação ao apontar nas suas Resoluções que para o fortalecimento da Escola Democrática e Popular se dá, entre outras questões, a partir de um Sistema de Educação em parceria às outras Secretarias (Trabalho e Emprego, Saúde, etc.) engajado no investimento por uma sociedade igualitária e da participação efetiva de educadores que, de modo individual, mas principalmente coletivamente, contribuam na formação qualificada de crianças, jovens e adultos com os quais trabalha.

Esse é o eixo mais frágil de todo o Projeto e precisa ser aprofundado, uma vez que discutir projeto de educação é discutir projeto histórico num contexto em que as práticas sociais são incentivadas e consolidadas em espaços precários, nos quais as crianças e jovens estão expostos a situações degradantes que valorizam os princípios excludentes do capital. Construir as condições objetivas e subjetivas implica em reconhecer que sozinha a educação é incapaz de reverter tal situação. Pois,

[...] desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligado a isso, surge uma classe que tem que suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de

suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada a mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe; as condições sob as quais determinadas forças de produção podem ser utilizadas são condições de dominação de uma determinada classe da sociedade, cujo poder social, deriva de sua riqueza, tem sua expressão prático-idealista na forma de Estado existente em cada caso; é essa razão pela qual toda a luta revolucionária dirige-se contra classe que até então dominou[...] para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução*, portanto, é necessária não apenas porque a classe dominante não pode ser derrubada de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe que derruba detém o poder de desembaraçar-se de toda a antiga imundície e de se torna capaz de uma nova fundação da sociedade. (Marx; Engels, 2009, p. 41-42)

Sob essa perspectiva, um planejamento consistente e politicamente comprometido é condição imprescindível que implica uma execução e uma avaliação de ações comprometidas com os mesmos ideários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os defensores do socialismo cresce a convicção de que a gravidade mundial exige atitudes claras e concretas em termos de mobilização coletiva por transformações sociais radicais (SAVIANI E DUARTE, 2012, p. 01).

A elaboração deste estudo nos fez entender que na conjuntura de intensificação das lutas de classes, considerando-se as incongruências que se manifestam na sociedade capitalista, o Estado a partir das políticas educacionais por ele implementadas, os sindicatos são espaços ou aparelhos ideológicos que constituem ou fazem parte da especificidade do estatuto jurídico do modo de produção capitalista. Uma tríade, que inevitavelmente, nos oferece elementos para a compreensão da relação entre sociedade política (executivo, parlamento e judiciário) e sociedade civil com as múltiplas instituições e organizações, dentre elas a escola e o sindicato.

Ao surgir das contradições, lutas e conflitos da burguesia recém-nascida, o Modo de Produção Capitalista utiliza-se do Estado como ferramenta de reprodução que assegura a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada.

No capitalismo, a captação do produto da força de trabalho e dos bens não se concretiza por meio da força bruta ou da violência física. Existe uma intermediação universal das mercadorias, garantida não individualmente, por cada burguês, mas por meio de uma instância apartada de todos eles.

Por isso, o Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação. Sendo estranho a cada burguês e a cada trabalhador explorado, individualmente tomados, é, ao mesmo tempo, elemento necessário de sua constituição e da reprodução de suas relações sociais (Mascaro, 2013, p. 19)

Neste sentido, o Estado capitalista ao assumir uma postura burguesa, incorpora uma estrutura abrangente de comando político da classe dominante, tornando-se ineficiente para uma das classes que são antagônicas, pois ao protege incondicionalmente a propriedade privada, deixa a classe trabalhadora a mercê das imposições do capital e indiferente às atrocidades provocadas pela classe que ele representa. Portanto, o Estado não nasceu para solucionar problemas, mas para corrigi-los.

Ao abordar essa questão Mascaro (2013) afirma que diferentemente das visões tradicionais, que apontam o Estado de ter um caráter burguês porque o domínio de suas

instituições está supostamente sendo feita por agentes ou representantes do interesse burguês, a exemplo dos organismos internacionais que continuamente monitoram e determinam as políticas que deveriam ser implementadas no nosso país.

Por essa razão, podemos afirmar que o Estado é capitalista; sua forma sustenta as relações de reprodução do capital, de tal maneira que a ligação entre Estado e capital é intrínseca não por razão de um domínio imediato do aparelho estatal pela classe burguesa, mas principalmente por razões estruturais.

Em vez de se apresentar como um instrumento político neutro, então ocasionalmente dominado pelas classes burguesas, o Estado é um elemento necessário nas estruturas da reprodução capitalista. Como forma estatal é inexorável e específica do modo de produção capitalista, carecem de fundamento as visões que compreendem o Estado como um ente de natureza meramente técnica e indiferente às classes que o controlam, que esteja circunstancialmente sob o domínio burguês em sociedades burguesas. A própria forma política estatal, por distinta dos indivíduos, grupos ou classes, erige-se de modo a se apartar da captura imediata por classes determinadas – o que, é verdade, não a exclui em certas situações excepcionais. Mas as eventuais alterações das classes que mais diretamente dominam o Estado e suas instituições não abalam a forma política estatal e, por meio dela, a continuidade da reprodução capitalista (MASCARO, 2013. p. 59-60).

A citação acima nos faz pensar a incompatibilidade de implementação de uma política pública revolucionária numa sociedade marcada por contradições, pois sabemos que na dinâmica da luta de classes se apresenta e sempre perpassa pelo aparelho estatal, a partir de um processo de mão dupla. Se a luta de classes é moldada pelo Estado que está arraigado nas contradições e disputas múltiplas das sociedades capitalistas; a sua forma, no entanto, não se constitui em quaisquer dinâmicas de lutas de classes, mas é um tipo específico que se estabelece tanto na exploração da força de trabalho pelo capital quanto na própria vida política.

Para Taffarel (2009) diante da forte degradação da nação e da destruição progressiva do lastro de vida na sociedade, reconhecer que as estratégias de recomposição da hegemonia do capital enquanto forma de produção e reprodução da vida é impositivo. Destacam-se daí três questões, a saber:

- a) A reestruturação produtiva, estratégia de organização do trabalho para a manutenção dos traços hegemônicos das relações capitalistas de produção e reprodução da vida;
- b) A formação do Estado – que se quer adequar, via reforma, aos ajustes estruturais, orientados pelas relações estabelecidas na sociedade dividida em classes e pelas relações estabelecidas entre todas as nações do mundo e das superpotências (G7+1), destacando-

se daí a tentativa da supremacia imperialista norte-americana, pelo seu poderio armamentista, econômico e político;

- c) A formação das consciências, das mentalidades, das subjetividades, adequadas a tais reestruturações e ajustes, recorrendo-se a tudo o que pode dar sustentação a isso.

Frente a essa realidade a disputa da hegemonia ideológica, política e social, de classe e ação política dos trabalhadores, mais do que nunca é urgente, e os sindicatos ocupam papel crucial no processo de reversão dessa condição e precisam investir na formação político-ideológica junto aos dirigentes, militantes, trabalhadores sindicalizados e na sociedade.

Uma formação sustentada na responsabilidade social e com uma base teórica bem consistente que sendo realizada no espaço sindical deve intervir e determinar os princípios formativos de crianças e jovens da escola pública, na qual a autonomia e a participação ativa devem ser privilegiadas.

[...] deduz-se que a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças, encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida. A autonomia escolar só pode se basear num trabalho sério e que implica responsabilidades. (PISTRAK, 1981, p. 151).

Para que essa possibilidade se efetive, a formação política se constitui numa das áreas estratégicas do movimento sindical e popular, que na disputa de hegemonia contra a ideologia, a política e a economia capitalistas, precisa passar por profundas e aceleradas mudanças, pois disputar hegemonia é disputar projetos de mundo, de Estado, de sociedade e de seres humanos.

Chamado a essa responsabilidade, os sindicatos devem atuar como educadores coletivos da classe para sua emancipação, que na disputa contra hegemonia ao capital e suas ideologias, põe em cheque a formação do trabalhador, o Estado, a formação da consciência e a subjetividade humana e deixam claro que as políticas educacionais, à luz do neoliberalismo, são insuficientes para atender os interesses dos trabalhadores.

Historicamente, a formação humana, política e ideológica, têm tido relevância na construção coletiva da concepção sindical, de uma cultura de classe e da identidade da classe trabalhadora, pois ao trabalhar o resgate da trajetória dos trabalhadores e com seu papel enquanto agentes de transformação da sociedade, desenvolve as condições para que esses trabalhadores ajam questionando e teorizando a partir da apropriação do conhecimento acumulado e de sua própria prática. Ela é um instrumento capaz de, cotidianamente, aumentar o potencial e a qualidade de intervenção do sindicato na sociedade.

Nas questões de ordem reivindicativas o Projeto da Escola Democrática e Popular o SINTESE aponta a partir dos seus quatro eixos temáticos, as dimensões básicas teleológicas para a sua materialização que sem as quais compromete qualquer a sua intenção política, a saber:

- a) A formação humana como princípio norteador da prática educativa;
- b) Alteração na organização das práticas de gestão que garantam condições objetivas de trabalho, salários dignos, carreira estruturada;
- c) Aproximação e fortalecimento da relação entre as instâncias deliberativas da educação e os demais setores estatais;
- d) Uma formação propiciada por uma consistente base teórica.

Para Taffarel (2009) a consistente base teórica, para ser garantida, deve privilegiar não qualquer teoria, mas uma formação teórica de qualidade socialmente referenciada, pilar da base comum nacional de formação, sustentada ainda por formas de gestão democráticas, pelo trabalho coletivo, pela pesquisa como princípio educativo, pela prática enquanto eixo articulador do conhecimento crítico a ser produzido, avaliação permanente, conceito de formação continuada, compromisso social, unidade teoria-prática, desenvolvimento da teoria como/com categorias da prática.

Neste sentido, os trabalhadores em educação precisam compreender que no processo de construção da consciência de classe, a teoria oferece uma estrutura que mostra o processo de formação e desenvolvimento da consciência. A teoria marxista, como uma guia de ação para o movimento sindical, não pode ser trazida para a luta de classes de fora para dentro, mas, ao contrário, deriva de experiências concretas dos trabalhadores, e reflete-se sobre a experiência para fazer avançar suas próprias lutas.

O desafio de elaborar uma política educacional à luz da Pedagogia Histórico-Crítica na dinâmica é um instrumento salutar diante da impossibilidade incorrigível do capital, mas se elabora sem que haja de fato apropriação dos seus elementos e fundamentos pode representar apenas como uma estratégia de recomposição da hegemonia ora em crise.

Marx nos lembra que uma concepção só vai à prática se sustentada em múltiplas mediações, no caso ora apresentado, mediações pedagógicas que necessitam de planejamento consistente, uma execução consistente e uma prática avaliativa efetivamente avaliativa, ou seja, subsidiária (a serviço) dos resultados efetivamente desejados, diferente de uma prática examinativa, que é seletiva e discriminadora.

Para Baczinski (2011), na medida em que uma teoria se fundamenta na prática, com o objetivo de modificá-la, deve-se levar em conta o contexto material em que essa prática se

desenvolve. Se o contexto desenvolvimento for precário, a teoria deve buscar formas de compreender essas dificuldades na prática e, em seguida, construir mecanismos de modificar as condições de precariedade.

Assim, tudo que diz respeito à formação e organização dos trabalhadores, seja no âmbito de reflexão teórica, ou no tocante à ação prática, respeitando sua diversidade, seu estado de ânimo, estimulando sua unidade, mais condições objetivas ela terá de reconhecer no sindicato, no partido ou em outros espaços coletivos, aqueles sujeitos legitimados para dirigi-lo.

Para Taffarel (2009) para os que lutam ao lado das classes populares e que não estão em retirada, mas sim, dispostos à luta para vencer, a grande referência histórica para orientar a prática pedagógica, a produção do conhecimento, a formação humana e a intervenção em políticas públicas são o Programa de transição em que encontramos as premissas objetivas de revolução socialista.

Esse é um horizonte que não se conquista apenas com determinações normativas ou dispositivos reguladores, mas a partir ações intencionais que tragam em si princípios emancipatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental: nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2004;
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004;
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002;
- _____. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006;
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70 ed. Lisboa: 1988;
- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In: **Revista de Ciência da Educação, Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, 2005. v. 26, n. 92, p. 713-1158;
- BRASIL. **Governo Federal Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República Brasil em Desenvolvimento: Estado, Planejamento e Políticas Públicas**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Ipea, 2010;
- CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. As Escolas Profissionalizantes são Obsoletas? In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006;
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2011;
- CARVALHO, Máuri de. **Esporte em Democracia: Gênese do Político**. Vitória: Edufes, 2011;
- CHAVES, Eduardo O. C. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas Implicações para a Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e Educação em Debate**. São Paulo: Autores Associados, 2007;
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992;
- CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org). **Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola**. São Paulo: Xamã, 2008;
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 1992;

DALBERIO Maria Célia Borges. Gestão Democrática e Participação na Escola Pública Popular. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653, n. 47, v. 3, 25 de outubro de 2008. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. **Estado, Educação e Hegemonia: Reflexos da Pedagogia Experimental na Educação Física em Sergipe (1947-1951)**. São Cristóvão, SE, 2003, Tese (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2003;

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012;

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001;

_____. **A Individualidade Para-Si**: Contribuição em Uma Teoria Histórico Social da Formação do Indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993;

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010;

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2005;

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a Crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993;

_____. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: Construção da Teoria Pedagógica como Categoria da Prática Pedagógica: Experiência na Disciplina Escolar Educação Física**. Campinas, SP, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1997;

EZPELETA, Justa; ROCKWLL, Elsie. Escola e Classes Dependentes: Uma História do Cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWLL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989;

FALLEIROS, Ialê; PRONKO, Marcela Alejandra; OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcante. Fundamentos Históricos da Formação/Atuação dos Intelectuais da Nova Pedagogia da

Hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o Social e Esquerda para o Capital: Intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010;

FONTE, Sandra Soares Della. Fundamentos Teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011;

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003;

FREITAS, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980;

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As Políticas Educacionais e o Movimento dos Educadores. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999;

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação**. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, 2002, v. 23, n. 80. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020020080000009&lng=pt&nrm=isso&userID=-2>. Acesso em 29 de fevereiro de 2013;

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios**. São Paulo: Papirus, 1996;

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2003;

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica do Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educ. Soc. Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003;

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Formação Humana: Ajuste Neoconservador e Alternativa Democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002;

_____. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003;

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006;

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva: Um (Re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social e Capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989;

FRIGOTTO, Galdêncio; MOLINA, Helder. Estado, Educação e Sindicalismo. In: **Estado, Políticas e Educação: O Novo PNE (dossiê)**. Revista Retratos da Escola- Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE). Brasília CNTE, v. 4, n. 6, 2010;

FRIGOTTO, Galdêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et.al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012;

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007;

_____. A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de Contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006;

_____. Quantidade-Qualidade: Para Além de Um Dualismo Técnico e de Uma Dicotomia Epistemológica. In: FILHO SANTOS, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Ancízar (org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002;

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília: UNESCO, 2011;

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005;

GIANOTTI, Vito. **História das Lutas dos Trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Maud Editora Ltda., 2007;

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991;

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005;

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes Sociais, Lutas de Classes e Movimentos Sociais. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008;

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo.** Jornalismo. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000;

_____. **Concepção Dialética da História.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

_____. **Poder, Política e Partido.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992;

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991;

IANNI, Octavio. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3 ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005;

KOPNIN, P.V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978;

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992;

KUENZER, Acácia. Exclusão Incluyente e Inclusão Excluyente: A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3 ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005;

LACKS, Solange. **Formação de Professores: A Possibilidade da Prática como Articuladora do Conhecimento.** Salvador, BA, 2004, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2004;

LANDINI, Sônia Regina. A Alternativa como Categoria em Lukács: A Captura das Mediações Humano-Genéricas. In: **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 147-158, 2009;

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução: O que Ensina o Marxismo sobre o Estado e o Papel do Proletariado na Revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2007;

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008;

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas Educacionais o Processo de “Democratização” da Gestão Educacional. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004;

LIRA, Núbia Josania Paes de. **Educação Física: Realidade e Possibilidades da Prática Pedagógica para o Estudante Trabalhador**. São Cristóvão, SE, 2008, Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2008;

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986;

MANFREDI, Sílvia Maria. **Leitura e Construção de Uma História da Educação Sindical – Brasil 1945/1990**. Tese de livre docência. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994;

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2003;

MARQUES, Mariana Pasqual. **Construção do Campo da Educação Popular no Brasil: História e Repertórios**. São Paulo, SP, 2008. Tese (Mestrado em Educação História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008;

MARTINS, André Silva. **A Direita para o Social: A Educação de Sociabilidade no Brasil Contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009;

MARTINS, André Silva. Escola Democrática e Popular Desafia Prática Conservadoras de Educação: 2013. **Revista de Formação Político – Pedagógica do SINTESE**, n. 20, janeiro e fevereiro 2013. Entrevista concedida à Revista Paulo Freire;

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Bauru, SP, 2011. Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação junto ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011;

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008;

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978;

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007;

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002;

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. Disponível em: <<http://pecs2011.blogspot.com.br/2011/09/critica-do-programa-de-gotha.html>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2013;

_____. **O Manifesto Comunista**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro Editora, 2004;

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993;

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013;

MATOS, Nelson Dagoberto. **A Política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001)**. In: Rev. bras. educ. espec. Marília, janeiro - abril 2007, v. 13, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382007000100006>. Acesso em 23 de abril de 2014;

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação: Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004;

MENESES, Lisane Teixeira Dantas. **Escola, Educação Física e Proposta Curricular**. João Pessoa, PB, 2002. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2002;

MÉSZÁROS, István. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Boitempo, 2008;

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2006;

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006c;

_____. **O Século XXI: Socialismo ou Barbárie?**. São Paulo: Boitempo, 2006b;

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010;

NETTO, João Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: Uma Introdução**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009;

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **Direita para o Social e Esquerda para o Capital: Intelectuais da Nova Pedagogia de Hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010;

OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Análise dos Documentos Oficiais Índice Guia, Compromisso de Gestão da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. In: **Revista Paulo Freire**, Sergipe, n. 20, janeiro e fevereiro de 2012;

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011;

PASQUALINI, Juliana Campregher. A Educação Escolar da Criança Pequena na Perspectiva Histórico-Cultural e Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 Anos**. São Paulo: Autores Associados, 2011;

POCHMANN, Mário. Economia Brasileira Hoje: Seus Principais Problemas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008;

RANIERI, Jesus. **Trabalho e Dialética: Hegel, Marx e a Teoria Social do Devir**. São Paulo: Boitempo, 2011;

SADER, Emir. **Gramsci: Poder, Política e Partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Damião Oliveira. **Currículo e Educação Física: Processo em Construção para a Escola Pública**. São Cristóvão, SE, 2009. Tese (Mestrado em Educação), Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2009;

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000;

_____. **A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas. Por uma Outra Política Educacional**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999;

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003;

_____. **Interlocuções Pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 Entrevistas sobre Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2010;

_____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983;

_____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 11 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2012;

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2005;

_____. **Educação: do Senso Comum a Consciência Filosófica**. 12 ed. São Paulo: Autores Associados, 1996;

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41 ed. São Paulo: Autores Associados, 2009;

_____. O plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, outubro de 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

TAFFAREL, Celi Zulke; BARROSO, Geraldo. **Crítica à organização do processo de trabalho pedagógico no ensino superior**. Universidade de Pernambuco. Texto apresentado no Seminário: “Universidade, Ciência e Prática Docente”.

SERGIPE. Resolução n. 160, de 15 de junho de 2005. **Dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino**. Referencial curricular da rede estadual de ensino de Sergipe. 2101. Disponível em: <www.seed.se.gov.br>. Acesso em: 18 de abril de 2012.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005;

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre Educação Popular e Movimentos Sociais na Perspectiva de Militantes-Educadores de Curitiba. Um Balanço das Décadas de 1980 e 1990 e os Desafios da Realidade Atual**. Curitiba, PR, 2003. Tese (Mestrado em Educação e Trabalho), 2003;

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Orgs.). **Currículo e Educação Física: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas nas Escolas**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007;

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A Formação do Profissional da Educação: O Processo de Trabalho Pedagógico e o Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física**. Campinas, SP, 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993;

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. O Desporto Educacional: Realidade e Possibilidades das Políticas Governamentais e das Práticas Pedagógicas nas Escolas Públicas. In: STINGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo. **Esporte de Rendimento e Esporte na Escola**. São Paulo: Autores Associados, 2009;

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005;

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **O Valor do Socialismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010;

_____. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2010;

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e Desconcentração como Estratégia para Redefinição do Espaço Público. In: LIMA, Antônio Bosco de. **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004;

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A Experiência Paranaense: A Democratização e a Modernização da Escola Propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, Antônio Bosco de. **Estado, Políticas Educacionais e Gestão Compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

